

147524

T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

147524

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ GENEL, MESLEKİ VE TEKNİK
EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI
DERSİNİN HEDEFLERİNE ULAŞMA DERECESESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Ali İhsan TURCAN

HAZIRLAYAN
Sema BÜYÜKTAŞKAPU

KONYA 2004

ÖNSÖZ

Büyük Atatürk'ün "Muallimler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. " ve "Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakarlığınız derecesiyle mütenasip bulunacaktır. " özdeyişleriyle vurgulandığı gibi eğitilmiş kişilerin niteliklerinin, bu kişileri eğiten öğretmenlerin nitelikleri ile hemen hemen özdeş olduğu söylenebilir.

Öğretmenini çağdaş dünyanın gereklerine uygun olarak, en iyi ve en nitelikli biçimde eğiten ve geliştiren bir toplum, kendi geleceğini oluşturan genç kuşakları da eğitimleri yönünden güvence altına almış olur.

Bu bakımdan, üniversitelerde öğretmen yetiştirme konusunda izlenen yaklaşımların, öğretmen adaylarına öğretmenlik meslek eğitimi yönünden adayların kazanmaları öngörülen davranışlara ne ölçüde sahip bulduklarını belirlemek ve üniversitelerde daha nitelikli ve başarılı bir öğretmen eğitimi gerçekleştirebilmek için alınması gereken önlemler konusunda ilgililere ışık tutacak bir takım öneriler geliştirmek, bu araştırmayı vazgeçilmez bir gereklilik durumuna getirmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini kazanması ve geliştirmesi amacıyla yapılan öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen yetiştirmede ayrı bir yer ve önem taşımaktadır.

Bu nedenle Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Hedeflerine Ulaşma Derecesi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda getirilen önerilerin, öğretmen eğitiminin geliştirilmesinde katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Böyle bir araştırmanın önem ve gereği konusunda beni her bakımdan destekleyen ve bilimsel katkılarıyla ışık tutan, çalışmalarımın her aşamasında rehberlik ve eleştirileriyle beni yönlendiren, değerli katkı ve yardımlarını esirgemeyen danışmanım Sayın Hocam Yrd. Doç Dr. Ali İhsan TURCAN'a teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırma süresince bilimsel katkılarıyla ışık tutan ve yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Ramazan ARI'ya , araştırma bulgularının istatistiksel analizi konusunda yardımcı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. M. Engin DENİZ' e , araştırma verilerini toplamada yardımlarını esirgemeyen örneklem grubundaki bölüm hocalarına, anket-testleri özenle yanıtlayan sevgili öğretmen adaylarına teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırma sürecince beni yüreklendiren, gerekli çalışma ve huzur ortamını sağlayan, maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyerek bana destek olan aileme teşekkür ederim.

Eylül,2004

Sema BÜYÜKTAŞKAPU

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER.....	III
TABLolar LİSTESİ.....	V
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
Problem.....	8
Amaç.....	8
Alt Amaçlar.....	9
Araştırmanın Önemi	9
Sayıtlılar.....	10
Sınırlılıklar	11
Tanımlar.....	11
BÖLÜM II	
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	13
A. Eğitim-Öğretimin Tanımı.....	13
B. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı ve Önemi	14
C. Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşler.....	16
D. Öğretmen Yetiştirmede Temel Esaslar	18
E. Öğretmen Yetiştirmede Öğretmenlik Uygulaması Dersi.....	22
1. Öğretimin Planlanması.....	29
2. Öğretim Araçlarının Eğitimin Verimliliğine Etkisi	31
3. Öğrenme-Öğretme Ortamı	32
4. Öğrencileri Tanımanın Gereği ve Önemi.....	34
5. Dersin Değerlendirilmesi	35
F. Ülkemizde Cumhuriyetten Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirme	36
1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirme	37
2. İlköğretim Kurumlarına Sınıf Öğretmeni Yetiştirme.....	38
2.1. Köy Muallim Mektepleri.....	38
2.2. Köy Eğitim Kursu.....	39
2.3. Köy Enstitüleri	39
2.4. İlköğretmen Okulları.....	41
2.5. Eğitim Yüksekokulları	41
3. Ortaöğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirme.....	42
3.1. Yüksek Muallim Mektebi ve Eğitim Enstitüleri	42
3.2. Deneme Yüksek Öğretmen Okulu	43
3.3. Yüksek Öğretmen Okulu.....	43
4. Mesleki Teknik Öğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirme.....	43
5. Günümüzde Öğretmen Yetiştirme	44

G. Diğer Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme.....	47
1. Amerika Birleşik Devletleri	47
2. Fransa	49
3. İngiltere	51
4. Almanya	52
5. Japonya	53
6. Maceristan	54
7. Avusturalya	55
8. Hollanda	55
H. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	57
I. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	64
BÖLÜM III	
YÖNTEM	76
Araştırma Modeli.....	76
Evren ve Örneklem	76
Verilerin Toplanması ve Analizi	77
BÖLÜM IV	
BULGULAR	80
BÖLÜM V	
TARTIŞMA VE YORUM	101
BÖLÜM VI	
SONUÇ VE ÖNERİLER	120
BÖLÜM VII	
ÖZET	125
SUMMARY	128
KAYNAKLAR	131
EKLER	142
EK 1: Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Analiz Edilmiş Hedefleri	145
EK 2: Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge	156
EK 3: Öğretmen Adaylarına Uygulanan Anket-Test	172
EK 4: Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu.....	172
EK 5: Ders Gözlem Formu	174

TABLÖLAR

TABLO NO	Sayfa No
1 Öğretim Planlanması Alt Boyutuna İlişkin t Testi.....	80
2 Öğretimde Yöntem-Teknik ve Öğretim Aracını Yerinde ve Etkili Kullanma Alt Boyutuna İlişkin t Testi	81
3 Öğretim Ortamında Uygulama Alt Boyutuna İlişkin t Testi	82
4 Öğrencileri Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin t Testi	83
5 Toplam Sonuçlara İlişkin t Testi	84
6 Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Kendilerini Değerlendirmelerine İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri.....	85
7 Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Kendilerini Değerlendirmelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	86
8 Bölüm Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğretim Planlanması Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları	87
9 Bölüm Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğretim Yöntem Tekniklerini ve Öğretim Araç Gereçlerini Yerinde ve Etkili Kullanma Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları	87
10 Bölüm Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğretim Ortamında Uygulama Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları	88
11 Bölüm Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrencileri Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları.....	88
12 Bölüm Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam Puanına Ait Tukey Testi Bulguları.....	88

13	Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Öğretmenlerin Değerlendirmelerine İlişkin n , \bar{X} , Ss Değerleri	89
14	Bölüm Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	90
15	Bölüm Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerinde Öğretimin Planlanması Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları	91
16	Bölüm Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerinde Öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları	92
17	Bölüm Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerinde Öğretim Ortamında Uygulama Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları.....	92
18	Bölüm Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerinde Öğrencilerin Değerlendirilmesi Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları.....	93
19	Bölüm Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerinde Toplam Puanlara Ait Tukey Testi Bulguları	94
20	Öğretmen Adaylarının Süreli Uygulama Boyunca Kaç Kez Ders Verdiğine İlişkin Genel Dağılımı	95
21	Öğretmen Adaylarının Süreli Uygulama Boyunca Verdiği Derslerin Bar Grafiği İle Gösterimi.....	95
22	Uygulama Öğretim Elemanlarının Süreli Uygulama Boyunca Öğretmen Adayını Kaç Kez Gözlediğine İlişkin Genel Dağılımı	96

23	Uygulama Öğretim Elemanlarının Süreli Uygulama Boyunca Öğretmen Adayını Kaç Kez Gözlediğinin Bar Grafiği ile Gösterimi.....	96
24	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Konuları İçeren Yayınları İzlemeyi Ne Ölçüde Gerekli Bulduğuna İlişkin Genel Dağılımı	97
25	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Konuları İçeren Yayınları İzlemeyi Ne Ölçüde Gerekli Bulduğunun Bar Grafikle Gösterimi.....	97
26	Alanla İlgili Konferans Seminer Sempozyum Gibi Etkinliklere Katılmayı Gerekli Bulma Durumunun Genel Dağılımı	98
27	Alanla İlgili Konferans Seminer Sempozyum Gibi Etkinliklere Katılmayı Gerekli Bulma Durumunun Bar Grafikle Gösterimi.....	98
28	Üniversitede Konferans Seminer Sempozyum Gibi Etkinliklere Hangi Oranda Yer Verildiğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Verdikleri Yanıtların Genel Dağılımı	99
29	Üniversitede Konferans Seminer Sempozyum Gibi Etkinliklere Hangi Oranda Yer Verildiğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Verdikleri Yanıtların Bar Grafikle Gösterimi	99
30	Öğretim Hizmetlerinin Hangi Oranda Etkili Bulduğuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Verdikleri Yanıtların Genel Dağılımı	100
31	Öğretim Hizmetlerinin Hangi Oranda Etkili Bulduğuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Verdikleri Yanıtların Bar Grafikle Gösterimi.	100

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

Bütün dünya ülkelerinin gelişim teknolojisi sayesinde artan bilimsel hıza yetişme çabası içinde olduğu bir çağda yaşamaktayız. Milli eğitimimizin uzak hedefinde ifade edilen “çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma” isteğimizi ancak insanımızı değiştirerek gerçekleştirebiliriz (Ertürk, 1993, s.3) .

Teknolojik gelişmeler sonucu toplumumuzun yapısında oluşan hızlı değişiklikler eğitim sistemimizin de sürekli yenilenmesini gerektirmektedir. 21. yüzyıl insanı kendisini, bilgiye dayalı, birey merkezli bir sistemde, artan iletişim ortamında hızlı değişim içinde bulacaktır (Tetenbaum, 1986, s.623). Bu gelişmelerin doğal sonucu olarak, toplumu oluşturan bireylerin, meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarında ve topluma katkıda bulunmalarında eğitim kurumlarına ve dolayısıyla bu kurumlarda çalışan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

XV. Milli Eğitim şurasında dönemin Milli Eğitim Bakanı Nevzat AYAZ eğitimin kalkınmadaki önemini şu sözleri ile vurgulamıştır.

“Uluslararası gelişmişlik sıralamasında önlerde yer alabilmenin Bilgi Çağını yakalamakla mümkün olabileceğini, bilgi çağına erişebilmek için modern bir eğitim anlayışına gereksinim duyulduğunu” ifade etmektedir (MEB 1995,s.13) .

Evrensel ve ulusal olgular, bireysel nitelikler, programlar, öğrenme-öğretme ortamı, yönetim ve öğretim kadrosu gibi hususlar eğitim süreçlerinin temel öğelerini oluşturmaktadır. Günümüzde karmaşık ve dinamik niteliğe sahip olan eğitimde başarı, bu öğelerin hedefler doğrultusunda sağlıklı ve dengeli biçimde işlevsel bir bütünlük oluşturmasına bağlıdır. Bu konuda anahtar öge eğitici

personeldir. Diğer bir deyişle eğitime anlam ve ruh veren onu işlevsel yapan, etkili ve verimli kılan temel unsur öğretmendir (Hacıoğlu ve Alkan,1995,s.21).

Öğretmen, araştırmalar sonucu geliştirilen devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen, eğitim uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalarından faydalanan fakat aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan önemli kişidir (Varış, 1973, s.48).

Öğretmen sınıf atmosferi içinde bir yandan öğrencileri bilgi ve becerilerle donatırken diğer yandan davranışları ile onları etkiler. Öğretmen bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin, yani gelecekte toplumu oluşturacak bireylerin eğitilmesi görevini yürütürler. Öğretmenin bu görevini başarılı olarak yerine getirebilmesi için, üst düzeyde genel kültüre sahip olması, öğreteceği alanda ve aynı zamanda eğitim alanında bilgi ve becerilerle donatılmış olması gerekmektedir (Varış, 1973,s.81) .

Öğretmen eğitimi; “Öğretmenlerin eğitimle ilgili ve sınıf etkinliklerini amaçlayan bilgi, beceri ve tutumlarını arttırmak için düzenlenen sistemli bir program” olarak tanımlanmaktadır (Rıza, 1996,s.497) .

Öğretmen, öğretim donanımlarını seçer, öğretim yöntemlerini uygular ve sonuçlarını değerlendirir. Bütün bunları güler yüzle, hoşgörü ile severek ve sevdirek yapması beklenir. Bilgisayarın belleği güçlüdür, zekası da belki gelişecektir ama elektro-mekanik bir gönül yapılamamıştır (Baykal,1984,s.111) .

Öğretmeni eğitimin temel ögesi olarak gören Ataüinal (1994:11)'a göre; “bir ülkenin gücü, geleceği ve görünümünü öğretmenin yeteneğine ve başarısına bağlıdır.”

Büyük Atatürk'ün “Muallimler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. “ ve “Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakarlığınız derecesiyle mütenasip bulunacaktır. “ özdeyişleriyle vurgulandığı gibi eğitilmiş kişilerin niteliklerinin, bu kişileri eğiten öğretmenlerin nitelikleri ile hemen hemen özdeş olduğu söylenebilir.

Nitelikli bir eğitim için, öğretmen eğitiminin öneminin farkında olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, pek çok Milli Eğitim şurasında bu konuyu gündeme getirmiştir. Şura çalışmaları incelendiğinde en az yedisinde öğretmenlik mesleği ile ilgili öneri kararları alındığı görülmüştür (Hacıoğlu ve Alkan,1995,ss:33-34). IX. Milli Eğitim Şurasında (1974) Milli Eğitimin başarısı, her türlü eğitim ve öğretim çalışmalarının odak noktasını oluşturan öğretmene bağlanmıştır. 1982 yılında toplanan XI. Milli Eğitim Şurasında "Bir eğitim sisteminin en önemli unsurlarını öğretmen ve eğitim uzmanları teşkil eder. Eğitim sistemlerinin başarısı, temelde sistemi işletecek öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez. Bu nedenle, herhangi bir eğitim sisteminde, yeniden düzenleme yapılırken, söz konusu personelin yetiştirilmesi üzerinde önemle ve dikkatle durulması gerekir. " diye vurgulanarak öğretmen eğitiminin önemi belirtilmiştir (MEB 1995,s.119).

Milli Eğitim Bakanı Hilmi İNCESULU ise VII. Milli Eğitim şurasının açış konuşmasında her türlü fedakarlığa katlanarak "iyi öğretmen" yetiştirmenin zorunlu olduğu üzerinde durarak "bugün çeşitli kademelerde öğretmen ihtiyacı ile karşı karşıyayız. Yüksek nicelikte ve nitelikte öğretmen yetiştiren yeni müesseseler kurmaya ve kurulmuş olanları takviye etmeye muhtacız", (Ataünal-Özalp,1977, s. 375) diyerek vurgulanarak öğretmen eğitiminin önemi belirtilmiştir.

Öğretmenin alanında gereken bilgiye sahip olması istendik bir özelliktir ama tek başına yeterli olmamaktadır. Öğrencilerin özelliklerine uygun olarak dersin hedeflerinin belirlenmesi, hedefleri kazandıracak öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve hedeflere ne derece ulaşıldığını kontrol ederek eksik ve yanlışların düzeltilmesi, etkili bir öğretmenden beklenen temel görevler arasında yer almaktadır (Özçelik, 1989, s.18).

Herhangi bir alanda geniş bilgiye sahip olmak o alanda öğretmen olmak anlamına gelmez. Durum böyle olsaydı alanında yeterli her eleman o alanın öğretmeni olurdu. Öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve

tutumla ilgili davranışlar yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile sağlanır.

Eğitime Giriş, Genel Öğretim Yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri, Program Geliştirme, Öğrenme Psikolojisi, Gelişim Psikolojisi, Ruh Sağlığı, Ölçme Değerlendirme, Öğretim Araçları, Eğitim Tarihi, Eğitim Yönetimi, Türk Milli Eğitim Teşkilatı, Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi, Rehberlik, Eğitim Psikolojisi, Sağlık ve Beslenme Eğitimi gibi disiplinler öğrencilere meslek formasyonunun teorisini verir (Varış, 1973,s.61) .

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının içeriği kuramsal dersler, atelye ve laboratuvar çalışmaları ve öğretmenlik uygulamalarından oluşmaktadır. Kuramsal dersler ile atelye-laboratuvar çalışmaları, öğretmenlik uygulama etkinliklerinin bir kısmı eğitim fakültelerinde, diğer kısmı ilk ve orta dereceli okullar ile yaygın eğitim kurumlarında sürdürülmektedir (Hacıoğlu ve Alkan,1995,s.76).

Çağımızda her alanda düşünen ve düşündüğünü eyleme dönüştüren insan tipi esas alınmaktadır. Bu da eğitim süreçlerinde kuram uygulama bütünlüğüne önem verilmesi ve geleneksel olarak ihmal edilmiş olan uygulama etkinliklerinin ağırlık kazanmasını gerektirmektedir.

Esasen uygulama öğretmen eğitiminde sürelerin organik bir boyutunu oluşturmakta ve aynı zamanda ilgili kuramların belirli bir amaç doğrultusunda yaşama geçirilmesinde ve işlevsel hale getirilmesinde bir zorunluluktur (Hacıoğlu ve Alkan,1995,s.16).

Öğretmen adaylarına, lisans eğitimi boyunca aldıkları derslerde öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürme olanağı veren öğretmenlik uygulaması, Uluslar arası Eğitim Terimleri Sözlüğünde “ Öğretmen adayının gerçek sınıf ortamında, deneyimli bir öğretmenin gözetimi altında, öğretme becerilerini uyguladığı dönem” olarak tanımlanmaktadır (Cabaroğlu,1994,s.865) .

Öğretmenlik uygulamaları özde öğretmende aranan mesleki yeterliliklerin bir boyutunu oluşturan eğitimin, teknik, teknolojik ve uygulama yönüyle ilgili yeterlilikleri kazandırmayı amaçlamaktadır.

Öğretmenlik uygulamalarının genel amacı; öğretmen adaylarına alan kültürü, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları mesleki ortamda etkili, verimli ve güvenli olarak kullanma olanağı sağlayarak onların bireysel ve mesleki gelişmelerine katkıda bulunmaktadır (Hacıoğlu ve Alkan, 1995, s.47).

Öğretmen eğitiminde, öğrenciler kuramı öğrenir ve bu kuramsal bilgilerin hangilerinin işleyip işlemediğini ve niçin böyle olduğunu anlamak için uygulamaya konulur (Karslı ve Esen, 1996, s.313). Ancak öğretmen adayları, kuramsal bilgilere gerçek sınıf ortamında gereksinim duyacakları doğrultusunda güdülenmedikçe bu bilgileri öğrenmek için çaba harcamamaktadırlar (Çepni ve Azar, 1996, s.162). Bu nedenle öğretmen adayları gerçek sınıf ortamı ile mümkün olduğu kadar erken tanıştırılmalıdır. Uygulama olanaklarını gören ve kendilerinden beklenen davranışların farkına varan öğrencilerin güdülenme düzeyleri büyük bir olasılıkla artacaktır. Öğretmen adaylarına bu olanağın verilebileceği derslerin başında “Okul Deneyimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Mikro Öğretim Teknikleri ve Öğretmenlik Uygulaması” dersleri gelmektedir.

Uygulama çalışmaları öğrencilerin kuramsal öğretim derslerinde öğrendikleri bilgileri uygulamaya koymak olanağı sağladığı gibi gelecekteki eğitim görevleri için gerekli beceri, alışkanlık ve tavırlar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

“Meslek eğitimi öğrenim ortamının öğrencinin iş hayatında çalışacağı ortama uygunluğu ölçüsünde etkili olabilir.” (Alkan ve Doğan, 1976, s.66) .

Cabaroğlu (1994:865)'na göre öğretmenlik uygulamasının öğrencilere sağladığı yararlar;

- Fakültede öğrendikleri yöntem ve teknikleri uygulama olanağı bulmaları
- Kendilerine özgü öğretme biçimleri geliştirmeleri
- Kendi kendilerini değerlendirmeyi öğrenmeleri
- Gerçek sınıf ortamında öğrenciler ve sorunlarıyla ve onların başarılarını etkileyen etmenlerle yüz yüze kalarak yaşantı kazanmaları
- Uyguladıkları yöntem ve tekniklerin danışmanları ve rehber öğretmenleri tarafından yapıcı bir şekilde eleştirilmesiyle, iyi ve ktt yönlerini görüp, eksikliklerini giderebilmeleridir.

Alkan (1987:6) 'a göre de, öğretmenlik uygulaması dersi sonunda ğretmen adayları;

- Özel ğretim Yöntemlerini, laboratuvar ve uygulama çalışmalarını tanırılar.
- Okulöncesi, İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki ğretim uygulamalarını tanırılar.
- Bir ğretme etkinliğinin gerektirdiği hazırlığı yapabilecek beceriler geliştirirler.
- Bir ğretme etkinliğini başarı ile yürütebilirler.
- Kişisel ve mesleki amaçlarını genel bir değerlendirmeden geçirerek öğretmenlik mesleğine ilişkin kesin kararlarını verirler.

Ayrıca, ğretmenlik uygulamaları, ğretmen adaylarının gelecekte yapacakları mesleğin gerektirdiği becerileri gösterebilecekleri konusunda kendilerine güvenmelerini ve mesleki sorumluluklarının bilincine varmalarını sağlar (Çepni ve Azar, 1996, s.169) .

Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik uygulaması esasları "ğretmenlik Uygulaması Yönergesi" hazırlanarak düzenlenmektedir. Her fakülte kendi birikim ve değerleri ile bazı yasal dayanaklara bağlı kalarak uygulama esaslarını belirler. Öğretmenlik uygulaması yönergelerinde öğretmenlik

uygulamalarının amaçlarına hiç değinilmemektedir. Bu çalışmaların yürütülmesinde uyulacak ilkelere bazı eğitim fakültelerinin hazırladığı yönergelerde yer verilmektedir. Amaç ve ilkelerin yanı sıra öğretmenlik uygulamalarının süreleri ve yarı yıla dağılımları da yönergelerde birbirinden farklı biçimlerde yer almıştır. Yönerge esaslarına göre bazı fakülteler uygulamaları yedi veya sekizinci yarıyıllarda haftada 10 saat olarak yürütürken, diğer bazı fakülteler ise fakültenin yarıyıl tatilinde bir aylık sürede bu çalışmaların orta dereceli okulların sorumluluğunda yürütülmesini sağlamaktadır (Hacıoğlu ve Alkan,1995,ss:76-77).

Öğretmenlik uygulaması yönergelerinde çalışmaları yürütmekten sorumlu personelin görevleri belirtilmiştir. Öğretmenlik uygulaması sürecinden geçen öğretmen adaylarının sorumlulukları, uyacakları kurallar ve değerlendirilme biçimleri yönerge maddeleri arasında yer almaktadır. Bu maddeler incelendiğinde öğretmen adaylarının sorumluluklarında farklılıklar görüldüğü gibi değerlendirilmelerinde de birbirinden farklı durumlar ortaya çıkabilmektedir. Bu gibi durumlar öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik uygulamalarının ortak esaslara göre yürütülüp değerlendirilmediğini göstermektedir. (Hacıoğlu ve Alkan,1995,s.77).

Uygulama etkinlikleri söz konusu eğitimle ilgili çevrelerin işbirliğini de zorunlu kılmaktadır. Günümüzdeki meslek adamı yetiştirmedeki gelişmelerden biri ilgili tarafların işbirliği, diğeri ise kuram ve uygulama arası bütünleşmedir. Bu gelişmelere temel oluşturan ise meslek adamı yetiştirme programlarının uygulama boyutudur. Eğitimde yeni bir uzmanlık alanı olarak gelişen öğretmenlik uygulaması alanının çeşitli yönleriyle incelenmesi ve alandaki gereksinimlerin açıklığa kavuşturulması gerekmektedir (Hacıoğlu ve Alkan,1995,s.16).

Problem Cümlesi

“Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Hedeflerine Ulaşma Derecesi” araştırılacaktır.

Amaç

Bu araştırmada Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerine ulaşma derecesinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi düzeyi ile öğretmenlik uygulaması dersi sonunda uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin ortaklaşa verdikleri değerlendirme sonuçlarından aldıkları notların karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Alt Amaçlar

Genel amaca bağlı olarak geliştirilen alt amaçlar aşağıda verilmiştir.

1- Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretimin planlanması ile ilgili hedefine ulaşma derecesinin incelenmesi

2- Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma ile ilgili hedeflerine ulaşma derecesinin incelenmesi

3- Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayının hazırladığı öğretim planını öğretim ortamında uygulama ile ilgili hedefine ulaşma derecesinin incelenmesi

4- Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve sonuçlarını değerlendirme ile ilgili hedefine ulaşma derecesinin incelenmesi

5- Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrencileri değerlendirme ile ilgili hedefine ulaşma derecesinin incelenmesi

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik uygulaması öğrencilerin daha önceki yıllarda aldıkları kuramsal bilgilerini uygulama becerisi geliştirmek ve onlara öğretmenlik davranışları kazandırmak amacıyla yapılmaktadır.

Çağımızdaki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin diğer alanlarda olduğu gibi eğitimi de etkilediği gözlenmektedir. Bu durum eğitimin tüm öğelerini etkilediği gibi öğretmen eğitimi ve istihdamını da etkilemektedir. Bugün eğitici personelin işlevleri, nitelikleri, yetiştirilmeleri ve istihdam gibi konuların ilke olarak gözden geçirilmeye ve geliştirilmeye gereksinimi olduğu yaygın bir kabul görmektedir.

Hizmet öncesi eğitimde öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında öğretmenlik uygulamalarının çok önemli bir yeri vardır. Beklenen katkıyı sağlayabilmesi için öğretmenlere hizmet öncesi eğitim veren eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulamalarına ilişkin araştırma geliştirme çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir.

Bu araştırmada, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları programlarında yer alan öğretmenlik uygulamaları etkinliklerinin öğretmen yetiştirmedeki yeterliliğinin değerlendirilerek, programın yeterlik düzeyi hakkında bir yargıya varmaya çalışılmıştır. Böylece, bu araştırma ile ülkemizde, özellikle son yıllarda güncelliğini koruyan nitelikli öğretmen yetiştirme sorununun çözümüne bir ölçüde de olsa katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmada elde edilecek bulguların özellikle;

1- Öğretmenlik uygulamaları çalışmalarının hedeflerine ulaşma derecelerini tespit ederek sorunların çözümü için önerilerde bulunması,

2- Bu fakültelerin eğitim programlarını yeniden gözden geçirip “ğretmenlik Uygulaması” dersinin program içindeki yeri ve uygulamaların etkisini artıracak şekilde düzenlenmesini sağlaması,

3- Araştırma sonuçlarının daha sonraki dönemlerdeki uygulama derslerinin yürütülmesinde yardım sağlaması,

4- Bundan sonraki araştırmalara katkı sağlaması açılarından önemli görülmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlar kabul edilmiştir.

1- Denek olarak kullanılacak ğrenci grubunun son sınıfa gelinceye kadar öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden aldıkları lme ve değerlendirme sonuçları güvenilir özelliktedir.

2- Uygulama dersi öğretmenleri öğrencileri bu dersin hedeflerine ulaştırabilecek yeterliliktedir.

3- Davranışlara dönüştürülmüş hedefler geçerli ve güvenilir özelliktedir.

4- Hazırlanıp denek gruplarına uygulanan test geçerli ve güvenilir özelliktedir.

5- Uygulama dersi için ayrılan süre hedeflere ulaşmayı sağlayacak yeterliliktedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir.

1- Bu araştırma 2003-2004 eğitim-öğretim yılı Selçuk Üniversitesi Genel Eğitim Fakültesinde Coğrafya Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği , Mesleki Eğitim Fakültesinde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği, Giyim Öğretmenliği, Teknik Eğitim Fakültesinde Otomotiv Öğretmenliği, Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği programlarına devam eden son sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2- Öğretmen adaylarına uygulanacak öğretmenlik meslek bilgisi testinde yer alan sorularla sınırlıdır.

3- Dersin hedeflerine ulaşmasını etkileyen ders öğretmeni, öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğretim yöntemleri, öğrencilerin alanlarıyla ilgili derslerdeki yeterlilikleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Tanımlar

Araştırmada geçen bazı terimlerin araştırma kapsamındaki anlamları aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması: Öğrenme-öğretme süreçlerine doğrudan ya da dolaylı olarak katkısı bulunan temel kavramları, ilkeleri ve ilgili bilgileri süreçlerde etkili biçimde işe koşmak maksadıyla okul içi ve okul dışında çocuklar, gençler ve yetişkinlerle doğrudan temaslarla yapılan gözlemler, etkinliklere katılmalar, ders vermeler ve diğer çeşitli eğitimcilik ve liderlik etkinliklerinin bütünü oluşturarak mesleki hazırlık çalışmasıdır (Hacıoğlu ve Alkan,1995,s.46).

Uygulama Öğretim Elemanı: Öğretmen adayının alanında öğretimi gerçekleştiren ve öğretmen adayını okuldaki uygulama çalışmaları sırasında gözlemleyerek ona rehberlik ve danışmanlık yapan, alan öğretiminde uzmanlaşmış üniversite öğretim elemanıdır (YÖK, 1998,s.5).

Uygulama Öğretmeni: Öğretmen adayının alanında öğretmenlik yapan ve ona okulda yapacağı uygulama çalışmalarında rehberlik ve danışmanlık yapan, çalışmalarını değerlendiren ve uygulama öğretim elemanı ile işbirliği içinde çalışan öğretmendir (YÖK, 1998,s.5).

Öğretmen Adayı: Eğitim, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde 2003-2004 öğretim yılında “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alan öğrenciler

Hedef: Bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir (Ertürk,1975,s.25).

Öğretim Programı: Öğrencilere bir plana göre kazandırılması istenilen öğretim yaşantılarının tümünü içine alan program (Oğuzkan, 1974,s.139).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

A. Eğitim-Öğretim Tanımı

Ertürk (1993:12) eğitimi, “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Eğitim; bireylerin gelecekteki yaşamlarını doğrudan etkilemesi ve sosyal yapının oluşmasındaki önemli etkisi nedeniyle toplumların gelişmesinde en önemli süreçtir (Aksoy ve Öğretim, 1999, s. 339).

Eğitim, genel anlamda kişinin davranışlarını geliştirme ve değiştirme sürecidir. Eğitim sürecine giren bireyden beklenen bu değişimin istenilen yönde olmasıdır (Demirel, 1996, s. 1).

Öğretim kavramı çoğu kez eğitimle birlikte kullanılsa da, eğitim yaşam boyu devam eden, öğretim ise yaşam boyu süren sürecin okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen kısmıdır. Eğitim yalnız okullarda yapılmaz. Ailede, çevrede, işyerinde insanların birlikte,olumlu,yapıcı ve amaca dönük olarak çalıştıkları ortamlarda, kısacası bireylerin her türlü etkileşimi sonucu eğitim olgusu gerçekleşir. Bir başka deyişle eğitim, toplumda amaçlı olarak yürütülen "kültürleme" sürecidir.

Eğitim, bireyin tüm yaşamı boyunca sürmekte ve yaşam boyu edindiği öğrenmelerin tamamını kapsamaktadır. Öğretim, eğitim amaçları doğrultusunda davranış değiştirme ya da yeni davranışlar oluşturma için öğrencilere yardımcı olma çabalarını içermektedir. Öğretim güdümlüdür, planlıdır, programlıdır, desteklidir. Öğrencinin öğretmen ile ve onun sağladığı ortamla etkileşimi önem taşır (Varış, 1973, s. 50).

Karagözoğlu (1987; s, 34) eğitimi, sosyal bir sistem olarak ele almakta, öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarını bu sistemin üç temel ögesi olduğunu belirtmektedir.

Bu üç öge arasında öğretmenin etkileme gücü daha fazladır. Çünkü öğrenci, eğitimi sırasında öğretmenle ve onun düzenlediği çevre ile etkileşimde bulunur. Öğretmenin öğretmeye çalıştığı konuya ilişkin kendisinde bulunan fikir, bilgi, tutum,haber, duygu ve becerileri öğrencileri ile paylaşır. Yani bu davranışların öğrencilerde de oluşmasını sağlamaya çaba gösterir (Çilenti, 1984, s. 43).

B. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı ve Önemi

Eğitim, insanlık tarihi ile yaşıt bir olgudur. Öğretim ise eğitim sürecinde bir iş, bir uğraş olarak ortaya çıkınca öğretmenlik mesleğinin doğmasına yol açmıştır (Tezcan, 1988, s. 342). Önce1eri öğretmenliğin bir meslek olup olmadığı uzun süre tartışılmıştır. Öğretmenliği bir yan-meslek olarak değerlendirenler bile olmuştur (Bourdoncle, 1991, s. 80). Artık günümüzde öğretmenliğin bir meslekte bulunması gereken özelliklere sahip olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır. Tezcan (1988:345)'a göre öğretmenliğin meslekleşmesi:

- a) Uzmanlık bilgisi
- b) Örgün öğretimden geçme,
- c) Mesleğe giriş denetimi,
- d) Meslek ahlakı,
- e) Çalışma özgürlüğü,
- f) Meslek kuruluşları,
- g) Hizmet koşulları ve
- h) Toplumca meslek olarak tanınmasıdır.

1739 sayılı Milli Eğitim Yasasının 43. maddesinde de öğretmenlik: “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” (MEB 1995) şeklinde tanımlanmaktadır.

Öğrenci ile devamlı bir şekilde etkileşim halinde olan öğretmen, öğrencide konunun ve bağlantılı olarak dersin, okulun ve Milli Eğitimin amaçları yönünde davranış değiştirmekle sorumludur (Varış,1973,s.50) .

Öğretmenin üzerinde çalıştığı malzemenin insan ve üretiminin de davranış olması, bu mesleğin zorluk ve önem derecesini yansıtmaktadır (Özçelik, 1989, s.117) . Bilim ve teknolojinin hızlı gelişmesinin toplum yaşamında meydana getirdiği değişimler gözönünde tutulursa, öğretmenin yüklenmesi gereken sorumluluk daha da artmaktadır. Çocukların toplumsallaşmasında etkili olan geniş aile bireylerinin giderek aile ortamından uzaklaşması, eğitimde önemli işleve sahip annenin de çalışmak zorunda kalması ile çocuğun eğitimi öğretmenlere devredilmiştir. Bu durum öğretmenlerin görevlerini daha da kapsamlı ve zor bir hale getirmekle birlikte öğretmenliğin de önemini artırmıştır (Aslan, 1996, s. 30).

Öğretmen, günümüzde tek bilgi kaynağı değildir. Kitle iletişim araçlarının gelişmesi ve yaygınlaşması öğretmenlerin tek el ve tek bilgi aktarma yeteneğine sahip statüleri sezdirmeden ellerinden alınsa da, onlar yararlanılan bilgi mozaiğinin elemanlarından sadece biri olsalar da, eğitim sürecinde öğretmenlerin görevi, öğrencilerini bilginin kaynağına yönlendiren, ihtiyaçları olan bilgiye ulaşmaları için gerekli olan becerileri kazanmalarını sağlayacak ortamı hazırlayan bir özellik almıştır (Külahçı ve Külahçı, 1987, s. 17).

Öğretmenler, uygarlığın korunmasında, kültürün geliştirilmesinde ve genç kuşaklara aktarılmasında, ideal ve değerlerin kuvvetlendirilmesinde ve demokratik toplum düzeninin yerleşmesinde büyük sorumluluk taşırlar (Doğan, 1972, s. 57).

Öğretmenler toplumsal yapının oluşturucusu, mimarı olarak önem kazanmakta, öğretmenlerin sorunları toplumun sorunları olarak kabul edilmektedir. Kısaca öğretmenliğin önemi, bireyleri topluma hazırlama işlevinde yatmaktadır (Aslan, 1996, s. 38). Bu da uygulayıcı olan öğretmenin iyi yetiştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Örgün ve yaygın, her çeşit ve düzeyde, resmi ve özel eğitim kurumlarında eğitim öğretim hizmeti yapan öğretmenlerin eğitimi gelecek kuşaklar açısından son derece önemlidir. Nitelikli, iyi yetişmiş, topluma yön veren öğretmenler eğitimin gelişmesinde en büyük katkıyı yapacaklardır.

C. Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşler

Öğretmen yetiştirme sorunu geçmişte olduğu gibi günümüzde de tartışılan bir konudur. Çünkü gelecek kuşakların iyi yetişmesi için nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir.

Baltacıoğlu (1934:2) "...Hocalık, mesleklerin en incelerinden biridir. Bu genç yolcunun yüksek tahsili ve felsefe kültürü yoksa ne yapsın? İlkokul öğretmenini de bir üniversiteli olarak yetiştirmek lazımdır" diyerek öğretmenlerin üniversitelerden yetişmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ertürk, yaptığı araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki faaliyetlerindeki yetersizlikler ile yetersizlik durumlarında görülen istenmedik davranışların on yıl öncesine göre kıyaslamasını yaparak, öğretmen yetiştirme programlarında düzenlemeye gidilmesi gerektiğini, eğitim mühendislerince geliştirilecek kaynak kitaplar ve uzmanların yardımıyla sürekli program geliştirme etkinliğine girişen öğretmenlerin başarılı olacağını saptamıştır (Ertürk, 1970, s.64) .

Milli Eğitim Bakanlığınca oluşturulan Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulunun görüş birliğine vardıkları öneriler şunlardır (MEB, 1989):

1. Öğretmenlik mesleği cazip hale getirilmelidir.
2. Mesleğe başarılı ve yetenekli öğrencilerin yöneltilmesi için her türlü tedbir alınmalıdır.
3. Öğretmen liseleri, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçmede asıl kaynak olmalıdır. Bu okulların programları ona göre geliştirilmeli ve okullar cazip hale getirilmelidir. Bu okullardan, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim

kurumlarına geçiş kolaylığı sağlanmalıdır.

4. İlkokul retmenleri dahil her kademedeki retmen dört yıllık yüksek retim görmelidir.

5. retmen yetiştiren ve retmenliğe yönlendiren kurumlarda burs ve kredi gibi destekleyici kolaylıklar yanında yatılılık esas olmalıdır.

6. YK' le ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında retmen yetiştirmede ve üretmenin hizmetiçi eğitimde etkili ve sürekli işbirliği sağlanmalıdır.

7. Hizmetiçi eğitimi yıl boyunca olmalı ve hizmet öncesi eğitimle bütünlük sağlanmalıdır.

8. Milli Eğitim Akademilerinin kurulması gerçekleştirilmelidir.

9. Milli Eğitimde, temel personel politika ve uygulamaları, genel istihdam ile tutarlı olarak düzenlenmeli ve yürütülmelidir.

Gülerman, hızlı gelişen teknolojinin büyük yatırımlara neden olacağını, bu nedenle ağdaş ve Türk toplumsal yapısına uyan bir sistemin benimsenmesi gerektiğini, ağdaş teknolojinin öncelikle öğrenme yerine, bilginin kaynağını bulma ve onu kullanabilme yeteneğine dayalı olduğunu belirtirken, 2000'lerin insanı için bilgi üretmekten çok, bilgi üretmenin geçerli olacağını, tarihi gelişmeyi adım adım izleyerek amaca ulaşmak yerine, teknolojinin son gelişmelerinden faydalanarak, kestirmeden gelişmiş ülkelerin arasına katılmak gerektiğini, bunun için de devlet btcesinin desteğinin şart olduğunu açıklamıştır. Ancak Milli Eğitimin btcesinin yeterli olmaması, dil ve fen laboratuvarlarının zayıf ve noksan, bilgi ve kitap kaynaklarının kıt, kütüphanelerin yetersiz, sosyal tesislerin amaçtan uzak bir ortamda ne 2000'leri yakalayacak seviyede ğrenci, ne de bu öğrencileri eğitecek retmen yetiştirilebileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak, beşikten mezara kadar her seviyede eğitimin vazgeçilmez elemanının retmen olduğunu, bu nedenle öncelikle devletin belirtilen bu ihtiyaçları giderecek önlemleri alması gerektiğini,

yoksa ülkenin çağdaş uygarlık seviyesine çıkamayacağını açıklamıştır (Gülerman, 1993, s.308).

Dikmen'e göre, öğretmen yetiştiren kurumların öğrenci seçimi, öğretmen kadrosu, alan ve genel kültür dersleri, pedagojik formasyon dersleri, uygulama ve staj çalışmaları ile ders dışı çalışmaları ve bu okulların statik özellikleri bilimsel çalışmalarla ortaya çıkarılmalı ve sonuçları üniversitelerce değerlendirilerek hayata geçirilmelidir (Dikmen, 1993, s.226).

D. Öğretmen Yetiştirmede Temel Esaslar

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası her tür ve düzey eğitimde görevlendirilecek öğretmenin yükseköğretim mezunu olmasını, alan bilgisini, mesleki formasyon ve genel kültür kazanmasını öngörmektedir (Madde 43). Bu yasanın ışığında öğretmen yetiştirme programları, alan bilgisi, mesleki formasyon ve genel kültür dersleri ile öğretmenlik uygulamasından oluşmaktadır.

Öğretmen yetiştiren kurumlar meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür boyutlarının oluşturduğu muhteva kategorilerini programlarına değişik düzen ve ağırlıkta yerleştirmekte, dört yıllık programlardaki uygulamalarda genellikle karşılaşılan üç farklı düzey aşağıdaki şekilde olmaktadır (Küçükahmet, 1976; s. 6).

1. Meslek bilgisi son yıllara doğru artar, genel kültür azalır, alan bilgisi her sınıfta ağırlığını korur.

2. Alan bilgisi her sınıfta, genel kültür ilk iki sınıfta, meslek bilgisi son iki sınıfta verilir.

3. Her üç muhteva dört yıl boyunca farklı ağırlıklarda verilir.

Alkan'a göre, bir öğretmen adayına, meslek adamı ve uzman olarak bakıldığında sahip olması gereken beş nitelik şunlardır: 1) Kişilik ve genel kültürle ilgili olanlar, 2) ilgili öğretim alanının öğretimi ile ilgili nitelikler, 3) Eğitim bilimlerinin kuramsal yönü ile ilgili nitelikler, 4) Eğitimin teknolojik ve uygulama

yönü ile ilgili nitelikler ve 5) Yukarıdaki dört kategori ile ilgili niteliklerin belirli durumlarda bütünleştirilmesi ile ilgili niteliklerdir (Alkan, 1993, s.76).

Boyutlardan birincisi kişilik ve genel kültürle ilgili davranışları esas alan toplum sorunlarına katkıda bulunacak genel eğitim boyutudur. İkinci boyut, öğretimini yapacağı alanın içeriği ile ilgili bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve değerleri kazandıran alan kültürüdür. Üçüncü boyut, eğitim bilimlerinin kuramsal ve uygulamalı yönüne ilişkin olan eğitim programında "kim, niçin, nerede, nasıl öğretilmelidir?" sorusuna cevap veren öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazandığı meslek formasyonu boyutudur (Alkan, 1972; s. 52).

Alkan'a (1991;s.105) göre, öğretmen eğitimi programları, çeşitli boyutlarıyla öğretmen adaylarına mesleğe giriş davranışları kazandırır.

Eğitimde yenileşme ve gelişme her şeyden önce alanında yetişmiş, öğretmenlik formasyonu almış, kültürlü öğretmenlere bağlıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlar mevcut programlarıyla öğretmen adaylarına meslekleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçlamışlardır. Üç boyuttan oluşan öğretmen yetiştirme programının genel kültür boyutu öğretmen adaylarına yeterli bir dünya görüşü ve araştırmacı bir kişilik kazanmasına olanak sağlar. Aynı zamanda kültürün geliştirilmesi, demokratik toplum düzeninin yerleştirilmesi, medeniyetin korunması ve genç kuşaklara aktarılması sorumluluğunu verir. Sosyal yaşama uyumlu, karşılaşılan sorunlara çözümler getiren, çevresine yaşamsal yardımlar sunabilen, yeniliklere açık ve önderlik edebilecek tutumları sağlar (Akbaş, 1994; s. 547; Ulusoy, 1993; s. 633; Doğan, 1972; s. 57).

Alan bilgisi boyutu öğretmen adaylarına öğretimini yapacağı alanla ilgili bilgileri kazandırır. Hangi alanda öğretmenlik yapacaksa o alana ait bilgi ve beceri bu boyut kapsamında kazanılır. Alan bilgisindeki yetersizlik ve eksiklik öğretimi eksik bırakır, amacına ulaştırmaz. Bu nedenledir ki öğretmen adayı alanıyla ilgili gelişmeleri öğretmenlik mesleğine atıldıktan sonra da takip etmesi ve kendini yetiştirmeyi sürdürmesi gerekir (Ulusoy, 1993, s. 633).

Öğretmenlik Meslek bilgisi boyutu ise, öğretmen adaylarına öğretilen eğitim bilimlerine ilişkin davranışlar uygulamaya geçirilerek anlam kazanır. Bu da, sınıf içinde yapılacak hataları azaltmak ve öğretmen adaylarına güven kazandırmak amacıyla kontrollü bir ortamda yani mikro-öğretim yöntemi uygulamasıyla başlatılabilir. Daha sonra da gerçek sınıf ortamında uygulamaya geçmekte yarar vardır (Hacıoğlu, 1990, s. 34). Öğretmenlik uygulamalarına yeterli süre ayrılması ve yeterli sayıda uygulama okullarının bulunması bu uygulamaların başarısını artıran etmenlerdir (Ulusoy, 1993, s. 633). Öğretmenlik bilgisi uygulamaları öğretmen adaylarının hem kendilerini daha iyi tanımaları ve geliştirmelerini hem de eğitim ve öğretim görevlerine hazırlayan yaşantıları kazandırmayı hedef alır. Öğretmenlik uygulamaları hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamaları halinde yürütülür. Hazırlık aşamasında, uygulama yapılacak okul ve sınıf tespit edilir, ders planları ve gerekli araç gereç hazırlanır. Uygulama aşaması, gözlem, katılma ve ders verme etkinlikleridir. Son aşama ise planların, araçların ve ölçüklerin yorumlanmasını içeren değerlendirmelerdir. Kısaca uygulama sürecindeki bu etkinlikler birbirini tamamlayan ve geliştiren bir niteliğe sahiptir.

Öğretmenlik uygulaması sürecinde çeşitli yaşantılarla yüz yüze bırakılan öğretmen adayları bilişsel, devinışsel ve duyuşsal alanlarda daha önce kazandıkları davranışları kullanabilme olanağına kavuşurlar. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarındaki başarısı aynı zamanda uygulama programının da başarısını gösterir (Hacıoğlu, 1993; s. 342-347).

Bilindiği gibi ülkemizde, ilköğretim kurumlarına öğretmen olabilmek için bir dönem öğretmen okulları ya da Eğitim Yüksek Okullarından, ortaöğretim kurumlarına öğretmen olabilmek için Eğitim Fakültelerine bağlı öğretmen yetiştiren bölümlerden mezun olmak ya da 4 yıllık bir yükseköğretim kurumundan mezun olup, öğretmenlik sertifikası alınması gerekmektedir.

Akbaş (1994:562) öğretmen adaylarının yeterli olarak eğitimle ve psikolojiyle ilgili bilgi sahibi olmaması, daha yoğun şekilde alan bilgisi eğitiminden geçirilmeleri, öğretmen adayının uygulamada alan bilgisine öğrencisinden daha çok

önem verir hale gelmekte ve böylece okulda, insancıl olmayan ve öğrenmeyi ketleyici koşullara gelinmiş olunacağını belirtmektedir.

Ülkemizde Eğitim Fakültelerine bağlı "uygulama okulu" olmadığı için öğretmen adayları uygulama çalışmalarını Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yapmaktadırlar. Önceleri Eğitim Fakültelerinde uygulama çalışmaları üç dört hafta gibi çok kısa bir süreyi kapsamaktaydı (Duman, 1991; s. 188).

1994-1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası'nın Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde Eğitim Fakülteleri ile uygulama okullarının öğretmen yetiştirme konusundaki ortak çalışmaları sonucu YÖK tarafından Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde Fakülte ve Okul İşbirliği gerçekleştirilerek Öğretmenlik Uygulamalarına yeni bir boyut getirilmektedir. Buna göre okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen adaylarının uygulama okullarında geçirecekleri süre uzamakta ve buradaki çalışmalar Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II, Öğretmenlik Uygulamaları başlıkları altında toplanmaktadır.

Okul Deneyimi I-II: Öğretmenlik uygulamasına hazırlık aşaması olan, öğretmen adayının öğretim uygulamaları ve becerilerini gözlemlemesi için, öğretmenlik mesleğini tanıtıcı nitelikte planlanmış etkinliklerden oluşan bu süreç, iki ayrı dönemde haftada bir gün dört saat okuldaki etkinlikleri kapsamaktadır. Öğretmen adayları okuldaki bu süreç içerisinde deneyim kazandıkça kısa ve sınırlı sürelerle, okul deneyiminin sonuna doğru ise bir ders saatinin tümü için öğretmenlik yapmaya başlayacaklardır. Okul Deneyimi I-II süresince fakültenin uygulama öğretim elemanları her hafta bir seminer yaparak öğretmen adaylarının o hafta yaptıkları etkinliğe ilişkin gözlem sonuçlarının tartışılmasını sağlar.

Öğretmenlik Uygulaması: Öğretmen adayının öğretmenlik becerileri kazanması ve geliştirilmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri ve sınıf içi öğretim uygulaması içeren bu süreç bir dönem haftada altı saattir. Öğretmen adayı bu altı saatin en az üç saatini sınıflarda uygulama yaparak geçirmesi

gerekmektedir. Diğer üç saatinde ise okuldaki uygulamalarındaki çalışmalarını gözden geçirmeli, değerlendirmeli ve planlar yapmalıdır. Uygulama sırasında fakülte uygulama öğretim elemanları her hafta iki saatlik bir seminer dersi yaparak okullarda yapılan uygulamalarla ilgili gelişmeleri tartışır ve değerlendirmeler yapar. Bu süreçte uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni öğretmen adayına yardım ve destek sağlar ve öğretmen adayı ile yakın bir işbirliği yapar. Uygulama öğretmeni öğretmen adayının dersini belli bir programa göre birçok kez baştan sona gözlemler. Uygulama öğretim elemanı da öğretmen adayının derslerini dönem boyunca belli aralıklarla en az iki kez izler ve öğretmen adayının gelişmesine katkı sağlayacak yapıcı önerilerde bulunur (YÖK,1998, ss:37-38).

E. ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİ

Öğretmenlik uygulaması ve semineri öğretmen adaylarının kazanmış olduğu bilgi ve becerilerini bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir derstir (YÖK, 1998, s.37)

Öğretmenlik uygulaması ve semineri dersi tamamlandığında öğretmen adayları aşağıdaki nitelikleri kazanmış olmalıdır.

- Uygulama okulunda değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerini geliştirebilme

- Kendi alanının ders programını anlayabilme, ders kitabını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme,

- Öğretmenlik uygulaması sırasında kazanmış olduğu deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşarak kendisini bu yönde geliştirebilme (YÖK, 1998, s.37)

Öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumları programında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri dersinde öğrencilerin aşağıda belirtilen davranışları kazanması beklenmektedir.

1. Eğitici personel yetiştirmede uygulanan özel öğretim metodolojisini, laboratuvar ve uygulama çalışmalarını çeşitli yönleriyle tanımaları ve bu konuda genel bir görüşe sahip olmaları,

2. Ortaöğretim okullarında bu öğretim uygulamalarını tanımaları,

3. Bir öğretim faaliyeti için gerekli hazırlıkları yapabilecek becerileri geliştirmiş olmaları,

4. Bir öğretme faaliyetini başarı ile yürütebilme becerileri kazanmış olmaları,

5. Kendilerinin öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler tarafından değerlendirilmekte olduğunu öğrenmiş olmaları,

6. Gerçek öğretme durumunda öğretmen için gerekli olan kişisel ve fiziksel taleplerin neler olduğunu anlamış olmaları,

7. Gerçek öğretme durumunda karşılaşılan çeşitli bireylerle normal ilişkiler kurabilme alışkanlıkları kazanmış olmaları,

8. Eğitim uygulamaları ışığında kişisel mesleki hedeflerini gözden geçirerek yeni bir görüş geliştirmiş olmaları gerekmektedir (Alkan,1987, s: 1)

"Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin etkinliğini sağlamanın bir yolu da, mikro öğretim uygulamaları yapılarak öğretmen adaylarının gerçek uygulamalardan önce eksiklerini görmelerine olanak verilmesidir. Stanford Üniversitesi'nin Mikroöğretim Programları Raporlarında öğretimde küçük deneyimler oluşturma tekniğinin çok yararlı olduğu belirtilmektedir (Joyce ve Weil,1972, s.150).

Özel Öğretim Yöntemleri konusunda yeterlik kazandırdıktan sonra okutulan "Öğretmenlik Uygulaması" dersi hazırlık, gözlem, süreli uygulama ve değerlendirme aşamaları izlenerek yürütülmektedir. Hazırlık aşamasında, öncelikle, uygulama yapılacak okul ve sınıflar belirlenmektedir. Bunun için ortaöğretim ya da ilköğretim okullarının yöneticileri ile görüşülerek, derslerini öğretmen adaylarının

yürütmesini isteyip istemedikleri sorulmaktadır. Bu konuda istekli olan öğretmenlerin ve eğitim fakültesinin ders programları arasında uyum sağlayacak biçimde okullara yerleştirme işlemi tamamlanmaktadır.

Birçok öğretmen adayı, uygulamaya ders öğretmenin kendisi için iyi bir model olacağı beklentisi ile başlamaktadır. Ancak öğretmen adayının üniversitede öğrendikleri ile uygulamada gördükleri değişiklik gösterebilmektedir. Bu nedenle öğretmen adayının hazırlanması ve sınıfa yerleştirilmesi öğretmen eğitiminde önemli bir noktadır (Weaver ve Stanulis, 1996, s. 32). Buradan ders öğretmenin seçimine de özen gösterilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Ders öğretmenleri öğretmenlik uygulamalarının gerekliliğini benimseyen, bu süreçte görev almaya istekli ve mesleki bilgi ve beceri yönünden başarılı kişiler olmalıdır. Bu ölçülere göre seçilen öğretmenler, öğretmenlik uygulamalarında etkili bir danışmanlık yapabilmeleri için eğitimden geçirilmelidirler. Sonuç olarak, ders öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasını onların ne yaptıklarının gözlenmesi değil, öğretmen adaylarının kendilerinin karşılaştıkları sorunları incelemeleri ve onlardan deneyimler kazanmaları gereken bir süreç olarak görmeleri sağlanmalıdır.

Yerleştirme işlemi tamamlanınca birinci aşamada her öğretmen adayı okutacağı dersin yıllık, ünite ve günlük planlarını ve öğretim araç-gereçlerini hazırlamaktadır. Bu aşamada özellikle Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri'ndeki öğretmen adaylarının teknolojik gelişmelere uygun araç-gereç hazırlayabilmeleri gerekmektedir. Çünkü, bu tür araç gereçlerin kullanılması eğitim ortamını zenginleştirerek öğretmen adayının değişik öğretim yöntemlerinden yararlanabilmesini ve hedeflerine daha kolay ulaşabilmesini sağlar.

İkinci aşamada gözlem etkinliği gerçekleştirilmektedir. Richards 'a göre, birçok öğretmen eğitiminde derslerin gözlenmesi önemli bir rol oynamaktadır. Gözlem öğretmen adaylarının uygulama yapacakları okulun fiziki koşulları, eğitim felsefesi kuralları, kaynakları; okulda çalışan yönetici, öğretmen ve diğer görevliler; öğrencilerin özellikleri ve okulda kullanılan eğitim programları ve öğretme-öğrenme yaklaşımları hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktadır. Edinilen bu

bilgiler, öğretim planlarının ve ders araç-gereçlerinin hazırlanmasına da rehberlik etmektedir. Ayrıca süreli uygulama aşamasında gösterilecek sınıf yönetimi, soru sorma, öğrenciyi güdüleme, dönüt alma ve verme, iletişim, öğretim araç-gereçlerini yerinde ve etkili kullanma gibi öğretim becerilerinde daha başarılı olmaları açısından gözlem sonuçları değerli veriler olarak görülmektedir (Richards ,1996,s. 469).

Üçüncü aşama, süreli uygulama adını almaktadır. Bu aşamada öğretmen adayları, öğretim elemanı ve ders öğretmenin denetiminde öğretim etkinliklerini giderek artan sorumluluklar yüklenerek sürdürmektedirler. Hazırlık ve gözlem aşamalarında kazandıkları yeterliklerini sergilemektedirler. Kısacası, süreli uygulama aşaması, öğretmen adayları için gösteri zamanıdır.

Öğretmenlik uygulamasının son aşamasını değerlendirme etkinlikleri oluşturmaktadır. Değerlendirme sonuçları, öğretmen yetiştirme programlarının veriler sunmaktadır. Öğretmen adayları, bu etkinlikler yardımı ile kendi kendilerinden, arkadaşlarından, öğretim elemanlarından ve ders öğretmenlerinden dönüt alabilmektedirler (Clandinin, Davies, Hogan ve Kennard 1993,s.208).

Avrupa ülkelerinde öğretmenlik uygulamalarının değerlendirilmesinde gözlem raporları, ders planları hazırlanan öğretim araç-gereçleri ders planının sınıfla uygulanması, öğretim elemanı ve ders öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alınmaktadır (Metin, 1991,s. 471).

Hacıoğlu, ülkemizde değerlendirme aşamasında yararlanılabilecek öğeleri aşağıdaki biçimde sıralamaktadır:

- Uygulama dosyasının yeterliği,
- Uygulama okullarındaki ilgililerin değerlendirmesi,
- Uygulamaya ön hazırlıkların yeterlilik durumu,
- Öğretmen adaylarının gözlemleri,
- Uygulama öğretim elemanının süreli uygulama gözlemleri ve
- Öğretim dışındaki katılımların düzeyi

Yukarıdaki ölçme işlemlerinin her biri için ayrı araçlar kullanılabilir (Hacıoğlu, 1995, s. 84).

Demirel değerlendirmede öğretim planlarını hazırlama, öğretimin niteliği ve öğrencilerin davranışlarının dikkate alınması gerektiğini söylemektedir (Demirel,1995,s. 97). Aynı zamanda değerlendirmenin performansa dayalı olarak yapılmasını, her adayın örnek bir ders vermesini ve bu dersin gözlenerek ya da videofilme alınarak bir grup öğretmen tarafından değerlendirilmesini önermektedir (Demirel, 1992, s. 43).

Wenzlaff ve Cummings (1996 : 112), hizmet öncesi öğretmenlerinin kendi öğretim yöntemleri ve öğrencilerin öğrenmeleri hakkında dönüt alabilecekleri bir ortamda yetiştirilmesini uygun görmekte dirler. Öğretmen adaylarının dönüt alabilecekleri bir etkinlik de seminer dersleridir. Bu derslerde öğretmen adayının işlediği dersin analizi, değerlendirmesi ve eleştirisi yapılmaktadır (Takemura, 1996,s. 556).

Eğitim Yüksekokulları Öğretim Programı'nda "Uygulama Semineri" adı ile verilen dersin içeriği şöyle belirlenmiştir:

Yapılan gözlem, uygulama ve staj çalışmalarının gözden geçirilmesi, yapılan çalışmalardaki üstün ve zayıf yönlerin tartışılıp belirtilmesi; öğretmenlik mesleğini genel kültür, alan bilgisi, pedagojik formasyon ve meslek ahlakı yönünden genel olarak inceleme; öğretmenin sınıf içi ve dışındaki rolü, hak ve sorumlulukları, sınıf yönetimi ve disiplin, plan yapma ve uygulamada görülen aksaklıklar, okulda iletişim ve insan ilişkileri; meslekte ilerleme yolları (MEB 1992 ,s. 430).

Yukarıda belirtilen içeriğin uygulamaya dönüştürülmesi öğretmen adaylarının işledikleri derste geçen olayları tam olarak hatırlayamamaları, hatırlasalar da olayların neden gerçekleştiğini ve nasıl sonuçlandığını tam olarak açıklayamamaları nedeniyle güçleşmektedir (Killen, 1996, s. 331). Seminer derslerini geliştirmek için belirlenen yeni bir yaklaşımın dayandığı iki ilke vardır:

1. Seminer dersleri öğretim elemanı tarafından, öğretmen adaylarının ilgilerini dersteki önemli olaylara yönlendirmek ve sınıftaki davranışlarını değerlendirmeye desteklenmeleri için yapılandırılmalıdır.

2. Öğretmen adaylarının işledikleri dersler daha sonra üzerinde tartışılabilmesi için kayda alınmalıdır. Bu öğretmen adayı ve öğretim elemanının eksiklerini görmelerini sağlar (Killen, 1996,s. 331).

Ayrıca seminer derslerinde öğretim elemanı, öğretmen adaylarının derslerini eleştirip, yorum yapıp, önerilerde bulunurken öğretmen adayı pasif bir dinleyici olmamalı; işlediği ders hakkında görüşlerini açıklama olanağına sahip olmalıdır (Killen 1996, s. 331).

Öğretmenlik uygulamalarının etkili olabilmesi için üzerinde durulması gereken diğer bir konu da işbirliğidir. Joyce ve Weil, öğretmen eğitimini düzenlemeyi, üniversiteler ile ilk ve ortaöğretim okullarının ortak bir sorunu olarak görmektedirler. (Joyce ve Weil,1996 ss: 34 - 35). Bu nedenle üniversiteler ile uygulama okulu yönetici ve öğretmenleri arasında işbirliği yapılması kaçınılmaz bir görevdir (Demirel 1995, s. 94, Magrath, Egbert ve Arkadaşları, 1987 , s. 114).

Bu işbirliğinin amacı öğretmen adaylarının kazanmış oldukları alan bilgisi, mesleki bilgi ve becerilerini etkili, verimli, güvenli olarak uygulamaları ve geliştirmeleri için görev ve sorumlulukların eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasında paylaşılmasını sağlamaktır. Eğitim fakültesi-uygulama okulu arasında işbirliğinin özel amaçları şunlardır:

- Planlama,uygulama ve değerlendirmede belirlenen ilkeler çerçevesinde ulusal bir standart oluşturmak,

- Eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasındaki işbirliğini geliştirecek bilgi alışverişini sağlamak,

- Eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasındaki eğitim-öğretim sürecinde etkileşimi en üst düzeye çıkartmak (YÖK,1998,s.3).

Weaver ve Stanulis de, öğretim elemanı ve ders öğretmeni arasında işbirliğine dayalı bir işbirliği geliştirmeyi, öğretmen adayları için oluşturulabilecek uygun bir çevrenin köşe taşı olarak görmekte-dirler. Aynı yazarlar, işbirliği içerisinde sürdürülen bir öğretmenlik uygulamasının, öğretmen adayı için uyum sağlanması gereken zor bir gerçek değil, birlikte çalışılacak ilginç bir yaşantı olabileceğini düşünmektedirler. Kuram ile uygulama ancak böyle bir ortamda bütünleşebilir. İşbirliği ile yapılan etkinliklerde grubun bütün üyeleri görev ve sorumluluklarını bilir ve yerine getirir. Ayrıca grubu oluşturan her bireyin görüş ve önerilerine değer verilir. Sonuçta öğretmen adaylarına işbirliği kurma becerisi de öğretilmiş olur (Weaver ve Stanulis,1996, s.34).

Buraya kadar birçok yönüyle tanıtılan öğretmenlik uygulamalarının, çağdaş uygarlık düzeyine erişmeye çalıştığımız bu dönemde insan yetiştirme sorunumuzu çözmenin kilit noktasını oluşturan öğretmen eğitiminde ne derecede önemli olduğu açıkça görülmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili konulara Milli Eğitim şuralarında değinilmiştir. 1962 yılında toplanan VII. M.E.Ş.'nda kabul edilen ilkelerden birisi de, "Öğretmenlerin mesleki formasyon ve okutacağı derslerin bilgi ve becerileri ile donatılmış ve gerekli uygulamaları geçirmiş bulunmalarıdır" (MEB 1995: 48). Yine aynı toplantıda, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarını, uygulama okullarında ya da MEB ile ilgili üniversitenin işbirliği sonucunda seçilecek olan uygulama okullarında, daha uzun süreli olarak yapmaları için gerekli önlemlerin alınması kararlaştırılmıştır (Duman 1991 : 224).

Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarına aşağıda belirtilen alanlarda davranış kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu bölümde bu alanlar ile ilgili geniş bilgi verilecektir.

1- Öğretimin Planlanması

Öğrencilerin olumlu yönde gelişmelerinde öğretmenin öğretimi planlamasının önemli bir rolü vardır. “En iyi öğretmen en iyi hazırlanmış öğretmendir. “ sözü gün geçtikçe geçerliliğini artırmaktadır. (Alıcıgüzel, 1975, s.42)

Günümüzde arzu edilen ekonomik ve toplumsal kalkınma ancak planlı ve programlı bir eğitimle gerçekleştirilebilir. Çünkü, eğitim planlaması ekonomik ve toplumsal kalkınmanın ayrılmaz bir parçasıdır. Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi eğitim hedeflerinin açık bir şekilde belirlenmesini ve eğitim öğretim etkinliklerinin bu hedefleri gerçekleştirecek şekilde organize edilmesini gerekli kılmaktadır (İşman ve Eskicumali, 2000, s.15).

Ekonomi ve endüstride olduğu gibi, eğitim öğretim işinde de verimli ve başarılı olabilmek için planlama gereklidir. Eğitimin amaçlarına en kısa ve en etkin biçimde ulaşabilmek için öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerini önceden planlamaları şarttır. Çünkü plansız ve programsız çabalar eğitim ve öğretimde verimi azaltır ve okulları gerçek amaçlarından uzaklaştırır (İşman ve Eskicumali, 2000, s.17).

Eğitim belirli hedefleri gerçekleştirmek için yürütülür. Bu yüzden de rastlantılara bırakılamaz. Bir öğretmen ne kadar tecrübeli olursa olsun, anlatacağı dersi ve ders esnasında yapacağı etkinlikleri, kullanacağı araç gereçleri, seçeceği yöntem ve teknikleri ve değerlendirme süreçlerini önceden planlamalıdır. Planlı ve programlı olarak yürütülen bir eğitim öğretim hem verimli çalışmayı hem de hedefe en kısa yoldan ulaşmayı sağlar. Diğer taraftan öğretmen ders esnasında neyi, ne zaman ve nasıl öğreteceğini önceden planladığı için kendinden emin bir şekilde derse girecek dolayısıyla hem kendi zamanı hem de öğrencilerin zamanı en iyi şekilde değerlendirmiş olacaktır (İşman ve Eskicumali, 2000, s.19).

Öğretmenin plan hazırlarken ilk adımda o okulda hangi iş görülmeye uygun nitelikte insan yetiştirileceğini bilmesi , belirlenen bu genel hedeflere uygun işe-vuruk özel hedefler saptaması gerekir. Hedef davranışlar saptandı

vuruklaştırıldıktan sonra bu hedefler hem eğitim faaliyetlerinin kararlaştırılmasında işaretçi, hem mevcut eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde ölçütler takımı, hem de kendilerini tanımlayan istendik davranışların sembolü olarak iş görürler (Ertürk, 1975,ss:25-26)

Öğretmen daha sonra hedefleri gerçekleştirir özellikle kapsam seçmelidir. Kapsamı analiz etmenin önemi:

- a) Önemli noktaların unutulmasını önler.
- b) Öğretimi basit ve anlaşılır duruma getirir.
- c) Lüzumsuz detaylara yer verilmesini önler.
- d) Devamlı olarak kullanılabilir bir doküman kazandırır ve dersin zamanla geliştirilmesine yardım eder (Alkan, 1977, s.62).

Öğrenci davranışında istendik değişmelerin oluşabilmesi için uzun zamana ve sürekli, tutarlı, kaynaşmış öğrenme yaşantılarının öğrenciyi etkilemesine gerek vardır. Bu gereklilik öğrenme yaşantılarının belirli ilkelere göre düzenlenmesini gerekli kılar. Böyle bir işlevi yerine getirebilecek bir öğrenme yaşantısı;

- a) Hedefleri gerçekleştirici olmalı
- b) Öğrenciyi geliştirici olmalı
- c) Birden fazla hedefe hizmet etmeli ve istenmeyen sonuçlardan arınmış olmalı
- d) Diğer yaşantılarla tutarlı olmalı.

Bu özellikleriyle planlanmış bulunan bir öğrenme yaşantısı yöntem ve eğitim teknolojisinin katkısıyla öğrenciye ulaştırılır (Bilen, 2002, ss:17-18).

Uygulanan bir eğitimin başarılı olup olmadığının, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesinde yarar vardır. Değerlendirme dört basamaktan oluşan öğretim planlamasının son basamağını oluşturur (Turgut, 1977,s.1).

Eğitim, bireyde istendik davranış değişikliği oluşturma s¼reci olarak anlaşılınca, değerlendirme bu t¼r davranış değişmelerinin, program tasarısında saptanan ¼lç¼tlere g¼re, beklenen sonuca ulaşıp ulaşmadığını, nerede, ne oranda başarılı ve nerede başarısızlık olduğunu ortaya ¼ıkarmak i¼in baş vurulan bir s¼re¼ olarak anlaşılmaktadır (Bilen, 2002, s.37).

2- ¼đretim Ara¼larının Eğitimin Verimliliğine Etkisi

İletişim , “ anlamları m¼řterek kılma s¼recidir.” diye tanımlanabilir. Eğitimin verimliliği anlamları m¼řterek kılmadaki başarı ile doğru orantılıdır. Anlamları m¼řterek kılmayı kolaylaştırmak i¼in ¼đrencinin birden ¼ok duyu organına hitap etmekte fayda vardır. Eğitim ara¼larının t¼m¼ eğitim ve ¼đretim faaliyetlerinin daha verimli olmasını sağlamak i¼in ¼đretmen ve yetiştiricilere en b¼y¼k yardımcısıdır. ¼đretim ara¼larına verilen ¼nem g¼n ge¼tik¼e daha da artmaktadır. Eğitim ara¼ları ile ¼đrenme hem daha ¼abuk olmakta ve hem de ¼đrenilenler daha uzun bir s¼re hatırda kalmaktadır

¼đretim ara¼ları:

- a. Yalnız kelimelerle yapılabilecek etkiden daha kuvvetli ve canlı etki yaparlar.
- b. Eski yaşantıları yenileme olanağı sağlarlar.
- c. Dikkati ¼eker ve devam ettirirler.
- d. Pekiştirici rolleri vardır.

şu da bir ger¼ektir ki; ara¼lar ne kadar m¼kemmел olursa olsun, uygun olarak kullanılmadığı zaman faydalı olmaz (Pekg¼z, 1972,ss.111-112).

Ara¼ se¼me ve kullanmada ¼đretmene d¼řen g¼revler:

- a. ¼đrenme ama¼ları
- b. Konuların yapısı
- c. ¼đrencilerin yetişmişlik d¼zeyi
- d. Mevcut koşulları g¼z ¼n¼nde bulundurarak ara¼ planlamalıdır.

Öğretmen planladığı aracı yerinde ve etkili kullanmalıdır. Etkili ve yerinde kullanılmayan bir öğretim aracının zaman kaybından başka bir işgörüsü yoktur. Öğretmen seçtiği ve kullandığı öğretim aracının eğitimin verimliliğine olan etkisini değerlendirmesi ve bu değerlendirme sonuçlarından daha sonraki öğretim ve araç planlamalarında yararlanmalıdır (Özdil, 1977, s.67).

3. Öğrenme- Öğretme Ortamı

Öğrencinin içinde yaşadığı ve çalıştığı çevrenin onun tüm davranışlarını etkilediği bilimsel bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Öğretim ortamlarının düzenlenmesi etkili öğretme ve öğrenmenin yapılabilmesi için önemli bir ön koşuldur. Etkili bir öğretme ve öğrenmenin yapılabilmesi ise, fiziksel değişkenlerin dikkate alınarak bir düzenleme yapılmasını gerektirmektedir (Küçükahmet ve diğerleri, 2000, s.155).

Sınıfıçi fiziksel düzenlemelerin öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğu başarıyı ve etkileşimi etkilediği araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur. Sınıfıçi yerleşim düzeni, öğretim ortamının psikolojik boyutunu da etkilemektedir. Sıra, masa, dolaplar, panolar... vb. nin yerleştirilmesi bazen öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında psikolojik engel oluşturabilir. Bu durum da sınıf içi iletişim ve etkileşimi değiştirebilir. Sınıf içinde iyi bir fiziksel düzenleme, öğrenciyi güdülemekte, öğrenciyi istenilen düzeye getirmekte ve öğrenilenlerin hatırlanmasına yardım etmektedir (Küçükahmet ve diğerleri 2000, s.156).

Bu nedenlerle sınıf öğretimi kolaylaştıracak şekilde düzenlemelidir. Dersin gerektirdiği ve ders müddetince kullanılmaya en uygun şekilde tanzim edilmelidir. Sınıfın aydınlatma, havalandırma, ısıtma gibi fiziksel koşulları öğretmenin kontrolü altında olmalıdır (Alkan, 1977, s.65)

Öğretim yöntemi, bir dersin amaçlarına ve özelliklerine göre belirlenir. Bir dersin, her zaman ve her yerde geçerli objektif bir öğretim yöntemi yoktur. Farklı dersler için farklı yöntemler kullanılabilir. Öğretmen, kendi kişisel çabaları ve

duyarlılığıyla ders ve öğrenci özelliklerine göre sınıfı için en uygun öğretim yöntemlerini seçip uygulamalıdır (İşman ve Eskicumali, 2000, s.102).

Ayrıca, öğretim yöntemi öğretimdeki öncelikler dikkate alınarak seçilmelidir. Hem bilgi hem beceri öğretimi yapılacaksa bilgi ile ilgili etkinlikler önce, beceri ile ilgili etkinlikler daha sonra olmak üzere düzenlenmeli, beceri öğretiminde demonstrasyon (gösteri) yöntemine yer verilmeli ve demonstrasyon sırasında bilgiler hatırlatılmalıdır. Eğitim sırasında öğrencilerin daha önceki öğrendikleri hatırlatıp pekiştirilmelidir (Doğan, 1973, s.61).

Öğrenmek için her öğrenci, öğretme-öğrenme sürecinde istekli katılmak, öğrenmenin gerektirdiği ilkelere uymak, öğrenmesinden sorumluluk taşımak ve çalışmak zorundadır. Bu nedenle, öğrenme için gerekli güdülemeyi sağlamak okulun ve öğretmenlerin öncelik taşıyan görevlerinden biridir (Küçükahmet ve diğerleri 2000, s.109).

Öğretmen öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılımlarını sağlamak için birçok yönteme başvurulabilir. Öğretmen; öğrenmeyi öğrenci için anlamlı hale getirmeli, öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar etmeli, öğretme durumlarını öğrenci için zevkli hale getirmeli, öğrencilere düşündüğünü rahatlıkla söyleyeceği imkan ve ortam hazırlamalı, öğrencilerin derse katılımını sağlamak için grup çalışmasına gereken önemi vermelidir (İşman ve Eskicumali, 2000, s.94).

Öğrencilerde ilgi uyandırmak için bilginin kullanılma yerlerini göstermelidir. Öğretmen öğrencilere direkt olarak tecrübe kazanma imkanı sağlamalı, onları etkin tutmaya gayret etmelidir (Doğan, 1973, s.61).

Öğrencileri etkin tutmak, öğrenmeyi gerçekleştirmek ve kalıcılığı artırmak için yeri geldikçe pekiştireçlere yer vermelidir. Öğrenme esnasında öğrencinin gösterdiği olumlu davranıştan sonra öğretmen pekiştireç verirse, örneğin “aferin” “ çok güzel oldu” gibi ifadeler kullanılır ya da soruya doğru cevap veren öğrenciyi sınıfa alkışlattırılırsa o davranış kalıcı olur. Pekiştireçlerin bir kısmı (olumlu pekiştireçler) davranışın tekrar edilme olasılığını arttırmak ve davranışı kalıcı

kılmak için, bazıları (olumsuz pekiştiriciler) istenmeyen davranışın ortadan kaldırılmasına yönelik olarak kullanılır(İşman ve Eskicumali, 2000, s.95).

Öğretme-öğrenme ortamında öğretmen her şeyden önce yöneticilik görevi ile yüküldür. Bunun için; derslikte disiplin sağlanmalı ve tartışmaları yönetebilmelidir (Doğan, 1973, s.61).

Verdiği konunun gereğine inanmayan bir öğretmenin o konuda davranış geliştirmesi söz konusu olamaz. Öğretmen konuları bitirmekten çok öğrenmenin gerçekleşme derecesini ön plana almalıdır. (Doğan, 1973, s.57).

Dersin son aşaması sonuç veya değerlendirmedir. Bu aşamada öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini , eksikliklerinin veya yanlış öğrenmelerinin neler olduğunun tespit edilmesine ilişkin ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılır. Sorulacak sorular ve yapılacak kısa test ve gözlemlerle öğrencilerin hangi hedefleri ve davranışları kazandığı belirlenmeye çalışılır (İşman, Eskicumali, 2000, s.99).

4. Öğrencileri Tanımının Gereği ve Önemi

Öğrenci kendi yeteneklerini, kuvvetli ve zayıf taraflarını ve uyum sağlayacağı toplumun özelliklerini bilerek ve bu bilinen noktaların ışığı altında kendine uygun kararları vermek zorundadır (Tan, 1969, s.22).

Öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin birer birer sağlık durumunu, bedensel ve ruhsal gelişmelerini, kabiliyet, ihtiyaç ve problemlerini, geldikleri sosyal ve aile çevresini bilerek öğrenme faaliyetlerini bunlara uydurması gerekir (Tan, 1969, s.27).

Öğretmen öğrencilerin

- a. Sosyo ekonomik durumunu
- b. Grup olarak karakteristiklerini
- c. Kapasitelerini
- d. Fiziki gelişme ve eksikliklerini
- e. Başarı seviyesini

- f. Zihni durumunu
- g. İlgilerini
- h. İhtiyaçlarını çeşitli kaynaklardan yararlanarak öğrenmelidir.

Öğretmen çeşitli yöntemlerle aldığı bu bilgilerden:

- a. Öğretimin planlanması ve uygulamasında
- b. Rehberlik hizmetlerinde kullanıp öğretimin niteliğini artırma işinde yararlanmalıdır.

Öğrenciler hakkında çeşitli yöntemlerle alınan bu veriler dosyalanmalı, gerek duyuldukça kullanılmalıdır (Doğan, 1973, s.60).

5. Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Değerlendirme, eğitim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçasıdır. Değerlendirme ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut, 1984, s.3).

Derste geliştirilmeye çalışılan hedef ve davranışların ders sonunda ne derecede gerçekleştiği, öğrenme düzeyinin ne olduğuna değerlendirmeler sonunda karar verilir (Bilen, 2002, s.45).

Davranışlar üç ayrı alana ve anlaşılmasının kolaylaşması amacıyla aşamalı bir sınıflamaya tabi tutulmuşlardır. Öğrencide oluşturulması kararlaştırılan davranışların oluşup oluşmadığını anlamak amacıyla öğretmen tarafından “ öğretimin hedeflerinde kapsanan davranışları ölçebilecek nitelikte” ölçme araçları geliştirilmelidir (Tekin, 1979,s.181).

Değerlendirme, öğretim yöntemine, sürece, sonuca, konuya, amaca göre farklı şekillerde yapılabilir. Ancak öğrenciden sağlıklı şekilde dönüt almayan bir değerlendirme etkinliğinin, beklenen yararı sağlayamayacağı açıktır. Bu anlamda sağlıklı bir değerlendirme etkinliği, öğrencinin giriş davranışları ile sonuç davranışları arasındaki değişimin niteliği ve yönünü yansıtmalıdır. Buna göre

değerlendirme, yeni öğretim yaşantılarının planlanması ve hedef davranışların belirlenmesinde, öğretmene yol gösterecek nitelikte olmalıdır. Her durumda öğretmen değerlendirme sonuçlarını öğrencilerle paylaşmalı ve onların görüşlerine önem verdiğini göstermelidir (Aydın, 2000, s.69).

Sonuç olarak değerlendirme olmasaydı uygulanan öğretim programının hedeflerine ulaşp ulaşmadığını ortaya çıkaramazdık. Bu değerlendirme sürecinde öğretmen, öğrencilerin ya da programın eksikliklerini belirler ve gerekli olan tedbirleri alır. Bunları yaparken öğretmen, öğrenciyi sadece kitap bilgisinden değerlendirmemesi bunun yanında sınıf ortamındaki katılımcılığı, ödevleri yapma şekli ve devamlılığı göz önünde bulundurması gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin problem çözümlerini gözleyerek ne kadar zamanda ve öğrendikleri bilgilerin yüzde kaçını kullandıklarını ortaya çıkarmalıdır. Bunun sonunda da öğrencilerin başarıları hakkında son kararı verirler (İşman ve ESKİCUMALI, 2000, s.204).

Dünyada olduğu gibi, Türk eğitim sisteminde de eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanacak olanlar tabii ki öğretmenlerdir. Bu yüzden öğretmen adayları göreve başlamadan önce eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ve bu yöntemlerin nasıl kullanılacağı konusunda deneyimler kazanmalıdır (İşman ve 1998).

F. ÜLKEMİZDE CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE KADAR ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Öğretmenliğin önemini kavrayan toplumlar bu önemli mesleği icra edecek olan öğretmenleri yetiştirme işini sıkı ve dikkatli ele almışlardır. Ülkemizde de 24 Kasımın öğretmenler günü olarak kutlanmaya başlandığı 1981 yılına kadar kutlanılan 16 Mart öğretmen okullarının kuruluş gününe ve bugün kutladığımız 24 Kasım öğretmenler gününe bakıldığında öğretmen yetiştirme işinin 150 yıllık tarihi bulunmaktadır (Adem, 1995, s.38).

Türkiye’de 1980’lere değin süren öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamalarda gerek izlenen politikalar gerekse amaçlar ve programlar yönünden sık sık değişiklikler olmuş; öğretmen gereksinimini sayısal bakımdan karşılamak her zaman öncelik taşımış, nitelik konusu uzun yıllar ikinci sıraya itilmiştir. Öğretmen adaylarının nitelikli yetiştirilmeleri ve öğretmenliğin bir meslek olarak çekici kılınmasına ilişkin ortak inançların uygulamalara bir türlü yansımadağı öğretmen yetiştirme sisteminde çelişkiler, kargaşalar bulunduğu, öğretmenlerin çok çeşitli kaynaklarda değişik ölçütlere göre yetiştirildikleri, bu kaynaklar arasında bir uyum bulunmadığı, daha önemlisi nasıl bir öğretmen yetiştirmek gerektiğinin belirli olmadığı ve öğretmeleri yetiştirecek kurumlarla bu kurumlardaki öğreticilerin yetiştirilmesine ilişkin belirli bir politikanın bulunmadığı, sürekli olarak bir yakınma konusu olmuştur (MEB,1982,s.2)

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze öğretmen yetiştirmede çeşitli denemelere, yöntemlere başvurulmuştur. Burada uygulanan yöntemler ve genel olarak öğretmen yetiştirme sorunu incelenecektir.

1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirme

1913 tarihli Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı ile kurulan ana okullarına öğretmen yetiştirmek için 1915 yılında İstanbul Darülmüallimat’a bağlı olarak bir Ana Muallim Mektebi kurulmuştur. Bir yıllık öğrenim süreli olan bu okul 370 mezun verdikten sonra 1919 yılında kapanmıştır. Cumhuriyet döneminde ana okullarına öğretmen yetiştirmek için 1927 yılında Ankara’da bir Ana Muallim Mektebi açılmıştır. Bu okul 1930-1931 öğretim yılında İstanbul Muallim Mektebine nakledilmiştir. İki yıllık bir öğrenim veren bu okul 1933 yılında kapatılmıştır. Bu okulun kapanmasından iki yıl sonra (1935 yılında) Ankara’da Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır. Bu okulun bünyesinde yer alan “Çocuk Bakımı ve Bıçkı-Dikiş Bölümü” programı çerçevesinde ana okulları için öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (Taşdemirci, 1984, s.410). 1973 Tarih ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarına

öğretmen yetiştirme işi yüksekokul ve fakültelere verilmiştir (Resmi Gazete, 1987,s:43-44-45).

2. İlköğretim Kurumlarına Sınıf Öğretmeni Yetiştirilmesi

Cumhuriyetin ilan edilmesinden günümüze kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme değişik aşamalardan geçmiştir. Bunlar Köy Muallim Mektepleri, Köy Eğitim Enstitüsü, Köy Enstitüleri, İlköğretmen Okulları, Eğitim Enstitüsü olarak sıralanmaktadır.

2.1. Köy Muallim Mektepleri

15 Temmuz 1923- 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında toplanan Birinci Heyeti İlmîye’de ilkokul öğretmenleri ile ilgili bir kanun tasarısı hazırlanmıştır. Yine 1923 yılında öğretmen yetiştirme işi 8 Nisan 1923 tarih ve 326 sayılı Kanunla Maarif Vekaletine bağlanmış, ayrıca öğretmen okulları belirli merkezlerde toplanmıştır. 23 Nisan 1924 tarihinde toplanan İkinci heyeti ilmiyede öğretmen okullarının öğrenim süresi 4 yıldan 5 yıla çıkartılmıştır. Kız ve Erkek Öğretmen Okulları programları aynı düzeye getirilmiştir. 22 Mart 1926 tarihinde 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun çıkarılmıştır. Bu kanun, köy ve şehir için ayrı okul ve ayrı öğretmen tipi getirmiştir. Bu kanunda Öğretmen Okulları “Liseler, Orta Mektepler, İlk Muallim Mektepleri, Köy Muallim Mektepleri” olarak sıralanmıştır. Bu kanunda adı geçen Köy Öğretmen Okulları 1926 yılında açılmışlar. Bunlarda bir Denizli’de diğeri Kayseri’de iki Köy Öğretmen Okullarıdır (Taşdemirci, 1984, s.416). Bu iki deneme başarılı olamamış ve 1933 yılında kapatılmıştır. Ancak bu deneme 1937 yılında açılan biri Eskişehir-Mahmudiye, diğeri İzmir-Kızılcıllu’da olmak üzere iki köy öğretmen okulu ile sürdürülmüştür. Bu okullar Köy Enstitüleri için bir çekirdek oluşturmuştur .

2.2. Köy Öğretmenleri Kursu

1928 yılında 6 ve daha yukarı yaşlardaki okullaşma oranı yüzde sıfır iken büyük atılımlar sonucu 1935 yılında bu oran yüzde 25'e yükseltilmiştir. Dönemin eğitim genel müdürü İsmail Hakkı Tonguç, o günkü şekilde çalışmaya devam edildiği takdirde, köylere öğretmen yetiştirme sürecinin uzun bir zaman alacağını belirtmiştir. Bu nedenle Tonguç, Köy Öğretmenleri Kursu önerisini sunarak sorunu çözümlenmeye çalışmıştır. Tonguç'un önerisi üzerine Köy Öğretmenleri Kursu 1936 yılında fiilen, 1937 yılında ise yasal olarak uygulamaya konulmuştur. 1946 yılına kadar devam eden köy öğretmenleri kursundan 8675 öğretmen yetiştirilmiştir (Ergün, 1982,s:169-171).

2.3. Köy Enstitüleri

Köy Muallim Mekteplerinin kapanmasından sonra, devlete yük olmayan, İnkılapları köye götürebilecek, köyün kalkınmasını sağlayabilecek çeşitli konuları bilen, köyde kalabilen bir öğretmen tipi üzerindeki model arayışları devam etmiştir. Bu arada, ilkokul öğretmenlerinin toplam sayısında da giderek düşme başlamıştı. 1931-1932 ders yılında 16.973 olan ilkokul öğretmeni sayısı, 1935-1936 yılında 14.949'a inmiştir. Mevcut öğretmen okulları her yıl 650-700 öğretmen mezun etmesine rağmen çok sayıda emeklilik, ölüm ve istifa gibi meslekten ayrılmalar yüzünden bu sayı 300-500'e düşmekte ve açık büyümekteydi (Dilaver, 1995,s.34).

Ayrıca köyler sağlık, temizlik, gelişme imkanlarından uzak ve yaygın bir bilgisizlik içerisinde idiler. İşte bunlarla mücadele etmek ve bunu yaparken köylerin sosyal ve ekonomik yapısında öğretmen ve eğitim aracılığıyla gelişmeler sağlamak için Köy Enstitüleri kurulmuştur (Akyüz,1994,s.339). 17.04.1940 tarih ve 3803 Sayılı kanunla köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek elemanlarını yetiştirmek üzere tarım işlerine elverişli arazisi bulunan köylerde, beş yıl öğretim süreli Köy Enstitüleri açılmış ve daha önce açılan köy öğretmen okulları da köy enstitüsüne dönüştürülmüştür(Cicioğlu,1985,s.303).

Aslında köy enstitülerinin temelini oluşturan fikirleri daha gerilere götürmek mümkündür. 1912 yılında bir okul müdürü olan Ethem Nejat, 1914 yılında Kastamonu milletvekili İsmail Mahir Efendi, 1916 yılında Türkiye'ye davet edilen John Dewey, 1935 yılında Eğitimci Dr. Halil Fikret Kanat Köy Enstitülerini oluşturan fikirler ileri sürmüşlerdi (Kaya,1984,s.188).

Köy Enstitülerinde öğretim, ilkokuldan sonra 5 yıl idi. Öğrencilerin tümü köylü ve parasız yatılı öğrenim görüyorlardı. Ayrıca Köy Enstitülerinin tümü köylerde kurulmuştu. Bu okulların öğretim programlarında, bir ilkokul öğretmeni için gerekli genel ve eğitimbilimsel derslerin yanısıra tarım bilgisi, özellikle uygulama ders ve stajları ağırlıklı olarak yer almaktaydı (Adem, 1993,s.30).

Köy enstitülerinde öğretmenlik, sağlık memurluğu ve ebelik olmak üzere üç branşta eğitim-öğretim veriliyor, programı da üç kısımdan yani genel eğitim, tarımsal uğraşlar ve teknik çalışmalardan oluşuyordu. 44 saatlik olan haftalık ders programınının 22 saati genel kültür dersi, 11 saati tarım, 11 saati de teknik çalışmalardan oluşuyordu. Yıl içinde öğretim 10,5 ay, tatil ise 1,5 aydı. İngiliz Tarihçi Arnold Toynbee, eğitimci John Dewey, Fransız gazetesi Le Monde tarafından övgüyle bahsedilen köy enstitüleri İsrail, Tayland ve Tunus gibi ülkeler tarafından da benimsenmiştir. Ancak 1949 yılından sonra köy enstitülerine çeşitli çevrelerden eleştiri gelmeye başlamıştır. Hem sağ kesim hem sol kesim hem de enstitü müdürü veya öğretmeni tarafından sadece kendilerine ait sözlerin çeşitli çevreler tarafından genelleştirilerek tüm köy enstitüsüne yansıtılma köy enstitülerini yıpratmıştır (Kaya, 1984,s.193)

1954 yılında kabul edilen 6234 sayılı kanun ile Köy Enstitüleri ile daha çok kentlerde öğretmen yetiştiren öğretmen okulları, ilköğretmen okulları olarak birleştirilmiştir.(Adem,1995,s.40). Ayrıca Ankara-Hasanoğlan Köy Enstitüsünde üç yıllık yükseköğretim veren, köy enstitülerine öğretmen, ilkokullara gezici başöğretmen ve denetmen yetiştirmek için bir de Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur (Cicioğlu,1985,s.304). Sonra bu Yüksek Köy Enstitüsü, 1947-1948 ders yılında kapatılmıştır (Dilaver,1995 s.36).

2.4. İlköğretmen Okulları

27.01.1954 tarih ve 6234 sayılı Kanunla öğretmen yetiştiren bütün kurumlar “İlköğretmen Okulu” adı altında birleştirilmiştir. 1953 yılında toplanan beşinci milli eğitim şurasında alınan kararlar ve yabancı uzmanların etkisiyle ilköğretmen okulları, 1955 yılında ilkokullar üzerine 6, ortaokullar üzerine 3 yıla çıkartılmış ve genel kültür, iş ve tarım ve mesleğe yönelten dersler yeni programlarda geliştirilmişti. Bu okullardan yılda ortalama 2.000 öğrenci mezun olmakta idi. Nüfusun hızlı bir şekilde arttığı düşünüldüğünde öğretmen ihtiyacına gereksinim de artıyordu. Bu nedenle 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu, bakanlığa on yılda 90 bin ilkokul öğretmen yetiştirme görevi vermişti. Bunun sonucu olarak öğretmen okullarının sayısı 80’e, mezun sayısı da 9.000’e yükseltilerek sayı problemi çözülmüştü. Daha sonra 1970-1971 öğretim yılında öğretmenlerin daha nitelikli yetişebilmesini sağlamak için ilköğretmen okullarının öğrenim süresi ilkokuldan sonra 7, orta okuldan sonra 4 yıla çıkarılmıştır. Sonuçta 28’i 7 yıllık, 61’i 4 yıllık olmak üzere 1975-1976 öğretim yılına kadar ilköğretmen okullarının sayısı 89’dur. Bu okullar, öğretmen yetiştirme görevini, 1976 yılından itibaren 2 yıllık eğitim enstitülerini bırakarak yatılı klasik bir lise haline dönüştürüp, öğretmen lisesi adı verilmiş ve sayıları azaltılmıştır (Dilaver, 1995, ss:36-37).

2.5. Eğitim Yüksekokulları

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanunu, bütün öğretmenlere yükseköğrenim görme esasını getirmiştir. 21 Mart 1974 tarih ve 191 sayılı Talim ve Tarbiye Kurulu kararı ile lise üstüne iki yıllık eğitim enstitüsü mezunlarının ilkokul öğretmeni olmasını kabul edilmiştir (Cicioğlu,1985,s.305). Söz konusu kanunun öngördüğü gerekliliği sağlamak için ilköğretmen okulları bünyesinde 2 yıllık eğitim enstitüleri açılmış, bünyesinde eğitim enstitüsü açılmayanlar ise öğretmen liselerine dönüştürülmüştür (Akyüz,1994,s.323).

1976'da sayıları 50'yi bulan iki yıllık eğitim enstitülerinin, 1979-1980 öğretim yılında bakanlık, sayılarını 15'e indirmiştir. 1981-1982 öğretim yılında ise üniversitelerarası seçme ve yerleştirme sistemi içine giren bu okullar, 20.07.1982 tarih ve 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile eğitim yüksekokulları olarak üniversitelere bağlanmıştır. 28 Mart 1983 tarih ve 2809 sayılı kanunla kurulan eğitim yüksekokullarının sayısı, ülkenin ilkökul öğretmeni ihtiyacı gözönünde tutularak 17'den 24'e çıkartılmıştır (Dilaver,1995,s.39).

3. Ortaöğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirme

3.1. Yüksek Muallim Mektebi ve Eğitim Enstitüleri

Ülkemizde açılan ilk yüksek öğretmen okulu Darülmuallimini Aliye'dir. İdadi ve Sultanilere öğretmen yetiştiren bu okulun adı 1925 yılında Yüksek Muallim Mektebi olarak değiştirilmiş ve İstanbul Darülfünuna bağlanmıştır (Taşdemirci,1984,s.427). 1926 yılında 789 sayılı kanunla kurulan Gazi Orta Öğretmen okulu önce Konya'da açılmış ve ertesi yıl Ankara'ya nakledilmiştir. İlk açıldığı zaman Edebiyat bölümü varken ertesi yıl pedagoji bölümü açılmıştır. Okulda pedagoji bölümünün açılmasıyla adına Terbiye Enstitüsü eklenerek ismi Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Terbiye Enstitüsü olmuştur. 1945'de Balıkesir Eğitim Enstitüsü, 1948'de İstanbul Eğitim Enstitüsü ve İzmir Eğitim Enstitüsü, 1958'de Bursa Eğitim Enstitüsü açılmıştır (Binbaşıoğlu,1998,s.28). 1926 yılında orta dereceli okullarda müzik öğretmeni yetiştirmek için bir musiki muallim mektebi açılmış, 1933 yılında da beden eğitim öğretmeni yetiştirmek için Beden Eğitim Enstitüsü kurulmuştur (Taşdemirci,1984 s.377). Nitekim 1961-1962 yılında Eğitim Enstitülerin sayısı 5'den 7'ye , 1962-1963 yılında 9'a, 1963-1964 yılında ise 10'a, 1972-1973 yılında ise 16'ya çıkmıştır. Son olarak 1975-1976 yılında Eğitim Enstitülerin sayısı 17'ye ulaşmıştır. 1978 yılında sayıları 18'i bulan Eğitim Enstitüleri 1978 tarihinde lise öğretmeni yetiştirecek şekilde 4 yıla çıkarılarak isimleri Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmişlerdir (Dilaver,1995, ss:49-50).

Ayrıca, orta dereceli okullardaki öğretmen ihtiyacı karşılanmadığı için 1934 yılında çıkarılan kanunla, resmi dairelerde çalışanlardan ve özel işi olanlardan durumu uygun olanlar 3 yıl için yardımcı öğretmen olarak atanmışlar ve bu uygulamalar 3'er yıl uzatmalarla 1951 yılına kadar devam etmiştir (Taşdemirci, 1984, s.428).

3.2. Deneme Yüksek Öğretmen Okulu

1974 yılında Ankara'da Deneme Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır. Bu okulun amacı lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmek, teknolojiye dayalı eğitim programı uygulamak, teknoloji uygulama metotları geliştirmektir. Bu okul 1974-1975 öğretim yılında 478 öğrenci ile öğretime başlamasına, 1975-1976 öğretim yılında da 250 öğrenci alınması öngörülmesine rağmen 1975 yılında kapatılarak, öğrencileri başka eğitim kurumlarına dağıtılmıştır (Duman, 1991,ss:161-162).

3.3. Yüksek Öğretmen Okulu

1978 yılında Eğitim Enstitüleri 4 yıla çıkarılarak Yüksek Öğretmen Okulu adını almışlardı. 1981 yılından itibaren yönetmeliği çıkmış ve yürürlüğe girmiştir. Ancak 1981'de 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu yürürlüğe girince, öğretmen yetiştiren bu tür yüksek öğretim kurumlarının üniversitelere bağlanması öngörülmüştür. Böylece Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmen yetiştiren kuruluşlar, bütün bina ve tesisleriyle Üniversitelere devredilmiştir (Dilaver,1995,ss:34-35).

4. Mesleki Teknik Öğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirme

1937 yılına kadar endüstriyel meslek liselerine öğretmen yetiştiren bir kurum mevcut değildi. Bu liselerde mevcut teknik öğretmenler mahalli sanatkarlar arasından seçilmişlerdi. 1927 yılında bu problem Milli Eğitim Bakanlığı'nın dikkatini çekmişti. Bunun için 1927'den 1939'a kadar 133 kadın ve erkek yurt dışında yetiştirilmek üzere gönderilmiş ve 65 yabancı da Türkiye'ye davet edilmiştir (Mahiroğlu,1993,s.11).

Daha sonra 1937 yılında Ankara'da Erkek Teknik Öğretmen Okulu açılmış ve bugün bu okul Gazi Üniversitesine bağlı Mesleki Teknik Eğitim Fakültesi olarak öğretimine devam etmektedir. 1962 yılında Kız Sanat Öğretmen Okulu, 1934 yılında Kız Teknik Öğretmen Okulu, 1956 yılında ticaret okullarına meslek öğretmeni yetiştirmek üzere 3 yıllık Ticaret Öğretmen okulu, 1938 yılında faaliyete geçirilen Köy Kadınları Gezici Kurslarına öğretmen yetiştirmek amacıyla 1964 yılında Gezici Kadın Kurs Öğretmeni Yetiştirme Merkezi açılmıştır (Cicioğlu,1985 ss:307-38).

1951 yılında başlayarak ülkenin birçok yerlerinde imam-hatip okulları açılmış, bütün orta dereceli okullara da din dersleri konulmuştur. Bu durum karşısında imam-hatip okullarının meslek dersleri ve orta dereceli okulların din bilgisi dersleri için uzman öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmiştir. Uzun bir süre din bilgisi dersleri ilahiyat fakültesi mezunları tarafından okutulmuş, 1959 yılında Yüksek İslam Enstitülerinin açılmasıyla din eğitimi alanında ortaöğretim öğretmenliği için yeni bir kaynak sağlanmıştır. Bu enstitülere, imama-hatip liselerini bitirenler sınavla alınır. 2547 Sayılı Yükseköğretim yasası ve bu yasaya dayanılarak çıkarılan 41 Sayılı KHK ile bu enstitüler, ilahiyat fakültelerine dönüştürülmüştür (MEB,1995,s.54).

5. Günümüzde Öğretmen Yetiştirme

Türkiye'de uzun yıllar ilkokul öğretmenleri lise düzeyindeki ilköğretmen okullarından, ortaöğretim öğretmenleri ise iki ya da üç yıl süreli yüksek öğrenim veren eğitim enstitüleri ile dört yıl süreli yüksek öğretmen okullarından yetişmiştir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan bu kurumlar uzun yıllar çok başarılı öğretmenler yetiştirmiş olmakla birlikte daha sonraları bir takım politik çalkantılara uğramış öğretmen gereksinimini sayıca karşılamak kaygısı ile nesnel ölçütlere dayalı nitelikli öğretmeler yetiştirme düşüncesi önemsenmez olmuştur. Ancak ilkokul öğretmenlerinin 1974 yılında iki yıllık eğitim enstitülerinde ortaöğretim öğretmenlerinin de 1978 yılında yüksek öğretmen okullarının kapatılması sonucu

süresi dört yıla çıkarılan eğitim enstitülerinde yetiştirilmeye başlandığı görülmektedir.

Öte yandan öğretmen yetiştirme işini uzun yıllar temel bir işlev olarak değil, ikincil önemde bir işlev olarak algılayan üniversitelerin ise öğretmen yetiştirme konusuna çözüm getirici bir yaklaşımla eğildiklerini söylemek güçtür. Bu duruma üniversitelerin o zaman ki yapısından kaynaklanan doğal bir sonuç olarak bakılabilir (Bülbul,1981,s.49) .

Ancak, 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim yasasının geçici 28. maddesi uyarınca çıkarılmış olan 22.06.1982 günlü ve 41 sayılı yasa gücündeki kararname öğretmen yetiştiren bütün yüksek öğretim kurumlarını üniversitelerin yapısında toplamış, 1989-1990 öğretim yılından itibaren de öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az lisans düzeyine yükseltilmiştir (MEB,1998, s.29-30). 1982 yılından itibaren okulların öğretmen gereksinimi, öncelikle eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakültelerince karşılanmıştır. Fen-edebiyat fakülteleri ve diğer fakültelerin mezunlarının öğretmen olabilmesi için pedagojik formasyon öğretmenlik sertifikası almaları gerektiği halde özellikle 1996 ve 1997 yıllarında öğretmenlik sertifikası olmayan mezunlar da öğretmen olarak istihdam edilmişlerdir.

2547 Sayılı yasadan 04.11.1997 tarihli Yükseköğretim yürütme kurulu kararıyla eğitim fakültelerinde yeni yapılanma kararı alınca kadar, öğretmen yetiştirme sistemi; liselerden mezun olanlar iki aşamalı olan üniversite sınavına girer, bu sınavı başardıktan sonra eğitim fakültelerine veya fen-edebiyat gibi diğer fakültelelere girerlerdi. Eğitim fakültesi mezunu olanlar doğrudan, diğer fakülte mezunları ise dolaylı yani üniversitelerin verdiği öğretmenlik sertifikası programını aldıktan sonra öğretmen olabiliyorlardı.

YÖK'ün aldığı yeni karardan sonra eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programı yeniden düzenlenmiş ve 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya

konulmuştur. 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya konan yeni düzenleme ile (MEB,1998,s.38).

-Ülkenin kısa ve uzun vadede alanlara göre öğretmen gereksinimi dikkate alınarak fakültelerin, bu gereksinimi nicelik ve nitelik olarak karşılamalarını mümkün kılacak bir yapılanmaya gidilmesi,

-Eğitim fakültelerindeki bölüm yapılanmasının eğitim sistemindeki okul yapılmasına paralel hale getirilmesi fakültelerde her okul düzeyine uygun öğretmen yetiştiren bölüm ve programların açılması,

-İlköğretim bütünlüğü içerisinde 1-8.sınıflara öğretmen yetiştiren programların bir bölüm çatısı altında toplanması, sadece ilköğretim okulu 6-8.sınıflarda öğretmen yetiştiren Türkçe Öğretmenliği Programının diğer bütün alanlardaki programlara yan alan olarak hizmet vermesi gerektiğinden ayrı bir bölüm olarak yapılandırılması,

-Okulöncesi, Sınıf, Yabancı Diller, Güzel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanlarında öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla öğretmen adaylarının hem lisans hem yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi, bunların dışındaki ortaöğretim alan öğretmenlerinin ise 3.5 +1.5, 4+1,5 seçeneği ile tezsiz yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi amaçlanmıştır

Yirminci yüzyılın son çeyreği içinde Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi eğitiminde başlatılmış olan bu yeni uygulama öğretmen yetiştirme alanında oldukça önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Yıllarca Mili Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda sürdürülen öğretmen yetiştirme çabaları bu yeni yasal girişimle yepyeni bir boyut kazanmıştır. Bugün ülkenin gereksinimi olan bütün dallarda öğretmen yetiştirme işinden tümüyle sorumlu kurumlar artık üniversiteler olduğuna göre bu kurumların çağdaş uygarlık savaşını sürdüren bütün toplumun beklentiler doğrultusunda toplumsal ve ekonomik gereksinimlere uygun olarak nitelikli bir öğretmen eğitimini gerçekleştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Bunun için de üniversitelerde öğretmen yetiştirme sistemlerinde izlenen yaklaşımların öğretmen

adaylarına sağlam bir alan bilgisi ile genel kültür yanında öğretmelik davranışlarını da gerektiği ölçüde kazandırması vazgeçilmez bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

G. DİĞER ÜLKELERDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Türk öğretmen yetiştirme sistemi temel öğeleri (öğrenci, öğretim elemanı) ve temel süreçleri (öğrencinin seçimi, yetiştirilmesi, değerlendirilmesi ve işe alınması) Avrupa Konseyine üye bazı ülkeler ile öğrenci seçimi konusunda benzemekte ancak temel süreçlerin işleyişinde önemli farklılıklar ve eksiklikler bulunmaktadır. Öğrencilerin seçme, yetiştirme, değerlendirme ve atama süreçlerindeki yetersizlikleri gidermek gerekmektedir (Metin, 1993; s.466).

Ülkemizdeki öğretmen yetiştirmede ortaya çıkan problemleri çözümlenebilmemiz ve nitelikli bir öğretmen yetiştirme düzeni ortaya koyabilmemiz için diğer ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini de incelemek gerekir.

1. Amerika Birleşik Devletleri

ABD'de öğretmen eğitimi, dört yıllık-lisans ve lisansüstü olmak üzere iki düzeyde yapılmaktadır. Öğretmen yetiştiren her kurum programlarını kendisi yapmaktadır. Ancak "Öğretmen Eğitimi için Ulusal Standartlar Saptama Konseyi" (National Board For Professional Teaching Standards- NBPTS) bulunmaktadır. Bu konsey yanında öğretmen eğitimi konusunda standartlar belirleyen bölgesel nitelikte kuruluşlar da vardır. Öğretmen yetiştirme kurumlarının programları bu kuruluşlar tarafından da onaylanmaktadır. NBPTS öğretmen yetiştiren kurumların öğrenci kabulünde hem objektif, hem de sübjektif ölçütler uygulayabilmeleri esasını getirmiştir. Temel eğitim öğretmenliği lisans programına kabulü için adayın önce öğrenim not ortalamasının 4.5 üzerinden 2.5 olması, öğretmenlerinden tavsiye mektuplarının bulunması, konuşma testi, görüşme, yazılı dil testi, sağlık raporu, standart testler, davranış ve ilgi testleri, kişilik testleri ve psikolojik sınavdan geçmesi gerekmektedir (Güçlü ve Güçlü, 1996, s. 59).

İlköğretim düzeyindeki öğretmen eğitimi programlarının çoğunda mesleki derslerin %45'i kuramsal dersleri, %55'i de uygulamalı yöntem çalışmalarını içermektedir. Bu oranlar ortaöğretim için %56 kuramsal, %44 uygulamalı yöntem çalışmalarından oluşmaktadır (Demirel, 1994, s. 73).

Mezuniyet için belirli kredi/saatlik dersi tamamlama, minimum not ortalaması tutturmuş olma, uygulamada başarı sağlama, ulusal nitelikteki standardize testlerden belli bir başarı elde etmek gerekir. Öğretmen olmak için mezuniyet ön şart olmakla birlikte diğer şartları her eyalet kendisi belirler. Mezuniyetten sonra öğretmene verilen sertifika geçicidir. Sürekli sertifika kartları ayrıca belirlenmektedir.

Bazı eyaletler çalışma izni (öğretmenlik yapabilmek için) vermek için beş yıl içinde mastır derecesi almayı öngörürler. Başka alanda lisans eğitimi görenler, en çok lisansüstü eğitimle, öğretmenlik yapmak için yetiştirilmek suretiyle ilkökul öğretmeni olabilirler. Birçok eyaletteki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden on yıl içinde bir lisansüstü eğitim yapmaları gerekli görülmektedir. Bununla ilgili olarak, ABD'de çeşitli alanlarda öğretmen ihtiyacına dönük Master of Arts in Teacher (MAT) denilen lisansüstü eğitim programları vardır. Nitelikli öğretmen yetiştirmede bu programların önemi büyüktür.

ABD' de öğretmen yetiştirme programlarının en önemli bir parçası olan öğretmenlik uygulamaları, genellikle 2. Sınıftan itibaren başlamakta, 3.ve 4. Sınıflarda sürekli olarak devam etmektedir (Güçlü ve Güçlü, 1996, s. 59). İlkokul öğretmeni yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulamalarına 300-420 iş saati ayrılmaktadır (Ataüinal 1994,s.108). Aşağıda bu ülkedeki birkaç üniversitenin uygulama etkinliklerine yer verilmektedir:

Trinity Kolej'inde öğretmenlik uygulamaları ikinci yarıyıda, haftada üç saat ile başlamaktadır ve son yılda 16-32 haftalık uygulamalarla sona ermektedir (Villa, Thousand ve Chapple 1996,s.44).

New Hamsphire Üniversitesi'nde, öğretmen adayları dördüncü sınıfta 8- 16 haftalarını tam günlük uygulamalarda geçirmektedirler. Mezuniyet sonrası, beşinci

yılda yine 8- 16 haftalık bir uygulama süresi yaşamaktadırlar. Bu uygulamalar deneyimli bir öğretmenin denetimim altında gerçekleştirilmektedir ve eğitim ortamındaki bütün sorumluluklar öğretmen adayına verilmektedir (Jelmsberg 1996,s.61).

Syracuse Üniversitesi'nde şehir, kasaba ve köylerde yapılan uygulamalar, öğretmen adaylarının, öğrencilerin değişik gereksinimlerine göre eğitim verme becerilerini geliştirmelerine olanak vermektedir (Villa, Thousand ve Chapple 1996,s.44).

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

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

2. Fransa

Fransa' da öğretmen yetiştirme görevini Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri ve "Yüksek Öğretmen Okulları üstlenmiştir. Yüksek Öğretmen Okulları'nın, geleceğin araştırmacı öğretmenlerine ve araştırmacılarına gerekli eğitimi vermek ve geleceğin ortaokul öğretmenlerine temel eğitim, hizmet içi eğitim ve lisans sonrası eğitim vermek olarak üç amacı vardır. Tüm ülkede değişik alanlarda uzmanlaşmış dört Yüksek Öğretmen Okulu bulunmaktadır. 18-23 yaş arasındaki lise mezunları sınavla bu okullara girebilmektedir. 1991 yılında kurulan

"Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri" ise okul öncesi eğitimi, ilkokul, ortaokul, lise ve hazırlık okulları için öğretmen yetiştirmektedir. (Güçlü ve Güçlü, 1996, s. 59).

Fransa'da öğretmen yetiştiren bir yüksek öğretim kurumuna girmek isteyenler lise sonunda öncelikle olgunlaşma sınavına girmekte ve kazananlar üç yıl süreli önlisans denilebilecek bir ön eğitim almaktadırlar. Bu eğitimi alanlar geleceğe ve neden öğretmen olma nedenlerini içeren dosyayı yüksek öğretim kurumuna sunmaktadırlar. Öğretmen adayı olmaları uygun bulunanlar ve dosyası kabul edilenler sözlü bir sınava alınmaktadır. Kısacası Fransa'da her isteyen öğretmen olamamaktadır. Yoğun ve meslek dayanaklı eğitim bu kurumlarda iki yıl sürmektedir. Bunun birinci yılı disiplinler arası eğitimin ağırlıklı olduğu hazırlıktır. Okullarda birer haftalık gözlem niteliğinde staja yer verilmektedir. Birinci yılın sonunda bilimsel çalışma ve geliştirilen projelere bakılarak en iyi öğrenciler stajyer öğretmen olarak ikinci yıla devam etmeye hak kazanmaktadır. İkinci sınıf öğrencileri danışman denetiminde ve kendisinin tümüyle sorumlu olduğu türde dersler vermektedirler. Yıl boyunca haftada 4-6 saat olmak üzere bir ya da birden çok sınıfın asıl öğretmenliğini yapmaktadırlar. Öğretmen adayları aynı zamanda gözlem de yapmaktadırlar. Bu Enstitü, adayları öğretmenlik mesleğine somut ve uygulamalı bir biçimde hazırlamayı amaç edinmektedir. Bunu gerçekleştirmek için, dersleri ve uygulamaları aynı anda birbirini destekleyecek biçimde düzenlemektedir. Öğretmen adayları, derslerde bilimsel ve eğitsel alanlarda bilgilerini genişletmekte, uygulamalarda eğitim sisteminin nasıl işlediği, gelecekteki öğrencilerinin davranışları ve gereksinimleri konularında bilgi edinmektedirler. (Kıran 1995,s.163; Budak 1997,s.228).

Öğretmen adayları bir ya da iki sınıfta öğretim yapmakta ve sınıf öğretmenleri adaylara yardım etmek ve tavsiyelerde bulunmak için ücret almaktadırlar (Bonnet 1996,s.262).

Fransa'da öğretmenlik uygulamasına da büyük önem verilmekte, uygulamalar uzun süreli ve sürekli yapılmaktadır. Öğretmen yetiştiren okulların birer uygulama

okulu vardır. Gözlem ve uygulama çalışmaları bu okulun değişik sınıflarında, değişik öğretmenlerin gözetiminde sürdürülmektedir (Güçlü ve Güçlü, 1996, s. 59).

3. İngiltere

İngiltere öğretmenin niteliğine büyük bir önem vermiştir. Ortaöğretimden sonra üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakülte veya eğitim kolejlerinde üç ya da dört yıllık lisans programlarını başarıyla bitirenler, ayrıca öğretmen olmak isteyen diğer üniversite mezunları üniversite bünyesindeki öğretmen eğitimi veren fakülte veya eğitim kolejlerinde bir yıl süreyle öğretmenlik sertifikası programlarına katılarak öğretmen olma hakkını elde edebilirler. Öğretmen yetiştiren kurum ya da programdan mezun olan öğretmen adayları doğrudan doğruya çalışmak istedikleri okullara ya da yerel eğitim örgütlerine başvurmakta, bir ya da iki yıl stajyer olarak çalıştıktan sonra mesleki başarılarına göre asil öğretmen olarak atanmaktadır. (Güçlü ve Güçlü, 1996, s. 59)

İngiltere'de öğretmenlik uygulaması Öğretmen Kolejlere 36 hafta sürmektedir. 1987 yılında pilot uygulamasına başlanılan ve 1994 yılında ülke genelinde yaygınlaştırılan Öğretmen Eğitimi Fakültelerinde, öğretmen adayları 24 haftalarını uygulama okullarında geçirmektedirler. Bu sürenin 1/3'ünde gözlem ve 2/3'ünde öğretmenlik uygulaması yapılmaktadır. Fakülteler yeterli sayıda uygulama okulu ile anlaşma yapmaktadırlar. Ayrıca, gözlem ve uygulamaya katılacak öğrenci sayısına göre, her öğrenci için belirli bir ücret ödemektedirler (MEB 1997, ss: 3-4). Öğretmen Eğitimi Fakültesi ve uygulama okulları arasında sıkı bir işbirliği bulunmaktadır. Her iki kurumdan birer koordinatör öğretmen, Fakülteden rehber öğretim elemanı ve uygulama okulundan bir danışman ya da ders öğretmeni görevlendirilmektedir. Her danışman ya da ders öğretmeni iki öğretim elemanından sorumlu tutulmaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik becerilerini gerçek eğitim ortamında öğrenmeleri sağlanmaktadır (MEB 1997,s. 4).

4. Almanya

Öğretmen olmak isteyenler için ilk koşul lise olgunluk sınavıdır. Bu sınavı geçen adaylar üç branşta eğitim verebilecek şekilde yetiştirilmektedirler. Üçüncü dönemden itibaren uygulamalı dersler programında yer almaktadır. Öğretmen adayları eğitim görevlisi denetiminde okullarda ders dinlemekte ve deneme dersleri vermektedirler. Bu etkinlikler daha sonra okulda gruplar halinde tartışılmaktadır. Bu sayede daha öğrenimine yeni başlayan adayların öğretmenliğe uygun olup olmadığı değerlendirilebilmektedir. İlk ve ortaokul düzeyinde öğretmenlik eğitimi süresi altı ya da sekiz yarıyıldır. Bu dönem sonunda Birinci Devlet Sınavı yapılmakta ve bu sınavda başarılı olanlar iki yıllık (18-24 ay) uygulama dönemine başlamaktadırlar. Bu dönemde öğretmen adayları, okullarda ders vermektedirler. Haftada, genellikle 10-15 saat uygulama okulunda çalışmaktadırlar. Başlangıçta bir-iki ayı dinleyici konumunda çok haftanın belli günlerinde seminerlere katılıp, diğer günlerde de bir öğretmenin denetiminde iyi tanınmaları ve öğretmenlik gözlem yaparak geçirmektedirler. Sonra deneyimli ve yetenekli öğretmenler tarafından ders işlemeye alıştırmaktadırlar. Daha sonra kendi başlarına ders verme dönemleri başlamaktadır. Uygulamanın sonunda İkinci Devlet Sınavı yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının bu sınavda başarılı olabilmeleri için eğitim uygulama alanını mesleğinde bağımsız olarak çalışabilecek yeterliğe ulaşmaları gerekmektedir. Günümüzde, bu sınavdan not olarak sadece 1 ve 1.5 (9 ve 10) alanlar okullarda görev alabilmektedir (MEB 1993,ss: 25-26, Ataüinal 1994,s.123).

Almanya'da öğretmen yetiştirme eyaletlere göre farklı biçimde düzenlenmiştir. Her okul için ayrı bir öğretmen yetiştirme düzeni mevcuttur. Ayrıca her okul dalı için ayrı ayrı öğretmen yetiştirilir. Öğretmen yetiştiren okullara devam için öğretim olgunluğu ön şarttır (Demirel, 1994, s. 82).

İlkokul öğretmeni yetiştiren kurumlara girme, ortaöğretimin "Reifezeugnis" bölümünden mezun olmayı gerektirir. Okulu bitirmek için öğrenciler ilk sınavı geçtikten sonra kontrol altında bir iki sene görev yapıp ikinci bir sınava girerler ve böylece esas tayinleri yapılır. Eğitim yüksek okullarında üç sistem

uygulanmaktadır. Grund ve Hauptschule öğretmenlikleri için eğitim süresi üç yıl, Realschule ve özürllüer okulu öğretmenliği için dört yıldır. Bütün öğrenciler için eğitim psikolojisi dersi ve uygulamalar söz konusudur.

Lise öğretmenleri üniversiteler ve teknik üniversitelerde yetiştirilir. Çoğunluk dokuz yarıyılık öğrenimin ilk dört yarıyılı temel öğretim konularına ayrılmıştır. Dört yarıyıldan sonra bir baraj sınavı yapılır. Barajın aşılmasından sonra pedagoji eğiri iki yıl sürer. Stajyer öğretmen ilk hazırlık yılında bir liseye gönderilir. Okul pedagojisi konusunda devletçe düzenlenmiş bir seminerde kendisini ders verir. Haftalık toplantılar ve yoğun seminerler düzenlenir. Stajyer ikinci yılda başka bir yerde başka bir okulda sekiz hafta kendi başına ders verir.

Almanya'da mesleki ve teknik okul öğretmenlerinin de mesleki formasyondan sonra 6-8 yarıyıl öğrenim, bir ya da iki yıl pedagojik formasyon ve iki devlet sınavından geçmeleri gerekmektedir.

Bütün eyaletlerde uygulama çalışmalarına büyük bir öncelik ve ağırlık verilmektedir. (Ataüna1 1994,s.123). Ayrıca Almanya., öğretmenlerin meslek içi eğitimine de büyük önem vermiştir (Yılmaz, 1991, s. 61-63).

Almanya'daki uygulamalar incelendiğinde öğretmen eğitiminin başarısız olunması güç bir süreç olduğu düşüncesi oluşmaktadır. Bu ülkede, okulöncesi öğretmenliği için eğitim süresi üç yıl olup bir yılı uygulamalı eğitime ayrılmaktadır. Uygulamalı eğitim sürecinde, öğrenilen kuramsal bilgiler uygulanmakta ve ayrıntıya inilmektedir. Uygulamalı eğitim etkinlikleri kuramsal eğitim boyunca da sürdürölmektedir (MEB 1993,s.25).

5. Japonya

İlkokul öğretmenleri yüksek öğrenim kuruluşlarında eğitim görmektedirler. İlkokul öğretmeni olmak isteyenler ulusal üniversitelerde dört yıllık ilkokul öğretmeni yetiştirme eğitime tabi tutulurlar. Ortaokul öğretmenleri ise resmi ve özel üniversitelerde lisans ve lisansüstü eğitimini bitiren kişiler arasından

seçilmektedir. Eğitim konuları, mesleki konular ve genel eğitim dallarında yeteri krediyi sağlayan her türlü üniversite öğrencisine ortaokul öğretmeni olabilmek sertifikası verilmektedir. Japonya'da ortaokul öğretmeni olma sertifikası programı iki yıl genel kültür, iki ya da iki buçuk yıl da alan ve meslek eğitimine ayrılmaktadır.

İl eğitim kurulları tarafından öğretmenlere verilen sertifikalar bütün illerde ve her zaman için geçerli olmaktadır. Sertifikalar birinci ve ikinci sınıf olmak üzere iki çeşittir. İlk ve ortaokul öğretmenliği yapabilmek için gerekli ikinci sınıf sertifika üniversitelerde ya da lise üstü okullarda iki yıllık bir eğitimle alınabilir. Birinci sınıf sertifika alabilmek içinde üniversiteyi bitirerek "Bakelarya" almış olmak gerekmektedir.

Lisansüstü okullarda en az bir yıllık bir eğitim görenlere lise öğretmenliği yapabilmeleri için birinci sınıf sertifikası verilirken, üniversiteyi bitirerek bakelaryasını almış olanlara ikinci sınıf sertifikası verilmektedir. (Demirel, 1994, s. 94)

Öğretmenlik uygulamaları hizmet öncesi eğitimde ya da sonrasında düzenlenen kurslarla yapılmaktadır. Öğrenciler bu kursta şu sorulara cevap aramaktadırlar: Sınıf için en uygun öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir? Ders nasıl geliştirilebilir? Çocukların öğrenmeleri nasıl değerlendirilmeli? (Takemura 1996, s. 553).

6. Macaristan

Bu ülkede anaokulu öğretmeni eğitiminde öğretmenlik uygulaması, programın % 12'sini oluşturmaktadır. 1-4. Sınıf (ilkokul) öğretmeni eğitiminde ise, uygulama çalışmaları üçüncü yarıyıda başlamakta ve programın % 8'ini oluşturmaktadır. Bu yarıyıda gözlem ve uygulama yapılmaktadır. Öğretmen adayları dördüncü yarıyıda bir denetimcinin gözetimi altında altı hafta süresince gözlem ve eğitim yapmaktadırlar. Beşinci yarıyıda haftada 25 saat olmak üzere iki hafta yerel bir okulda bulunmaktadırlar. Yedinci ve sekizinci yarıyılarda da uygulamalar

sürdürülmektedir. Aynı ülkenin 5-8. sınıf öğretmen eğitiminde öğretmenlik uygulaması üçüncü yılda, altıncı yarıyılda başlamaktadır. Bu yarıyılda öğrenciler kolej ve üniversiteye bağlı ilkokullardan iki haftalarını geçirdikten sonra dördüncü yılda ana derslerin eğitimi için iki hafta boyunca çalışmaktadırlar. Ortaokul (9-12. Sınıf) öğretmeni eğitiminde de öğretmenlik uygulaması üçüncü yılda başlamaktadır. Bu yılda öğrenciler, yaklaşık olarak 55 saatlerini ilkokuldan fakültelere kadar uzanan sınıflarda gözlem yaparak geçirmektedirler. Son sınıfta da 15 hafta ders vermektedirler (MEB 1993,ss: 162-163).

7. Avustralya

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

8. Hollanda

Hollanda'da ise dört yıllık yüksek öğrenim süresinin en az otuz beş haftası öğretmenlik uygulamasına ayrılmıştır. Bu uygulamanın yirmi haftası alan eğitimiyle ilgili olarak temel okullarda, iki hafta özel eğitimle ilgili olarak özel eğitim okullarında, iki haftası psikolojik danışma ve sosyal çalışma ile ilgili olarak bir ya da bir kaç eğitim kurumunda, üç haftası sosyal kültürel eğitimle ilgili olarak toplumsal yaşam alanında yapılmaktadır. Geriye kalan sekiz hafta ise yine temel eğitimde özel okulda ya da benzeri bir okulda değerlendirilmektedir. Temel okullara öğretmen yetiştiren kurumlarda teori ile uygulama eğitimi yakın ilişki içindedir (Kaya 1992, s.17).

Danimarka'da öğretmenlik uygulaması toplam 20 hafta sürdürülmektedir. İs-
viçre' de ilkokul öğretmenliği eğitiminde öğretmenlik uygulaması 15-16 hafta yapıl-
maktadır. İzlanda'da ise, en az 14 hafta öğretmenlik uygulaması yapılmaktadır
(MEB 1993: 77, 133, 155).

İrlanda Cumhuriyeti'nde uygulama her üç yıla dağıtılmaktadır ve toplam süre
yaklaşık olarak 17 hafta olmaktadır (MEB 1993,s.115). Ortaöğretime öğretmen
yetiştiren kurumlarda ise, yaklaşık 100 saat öğretmenlik uygulaması yapılmaktadır
(OECD 1991: 147).

Gelişmiş ülkeler arasında sayılan İtalya'da Öğretmen Eğitimi Enstitülerindeki
geleneksel programlarda uygulamanın haftada üç-dört saat ve kural olarak sadece
sınıf içi gözlemlere dayalı olması şaşırtıcıdır (MEB 1993,s. 145).

Norveç'te öğretmenlik uygulamasına Okulöncesi Öğretmenliği Programında
20-24 hafta, Genel Konular Öğretmenliği Programında ise 16-18 haftalık süreler
ayrılmaktadır (MEB 1993,s.176). Buradan bu ülkenin okulöncesi eğitime verdiği
önem de anlaşılmaktadır.

Bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri incelendiğinde
öğretmen adayının seçiminden, hizmet öncesinden ve hizmet içinde yetiştirilmesine
kadar her aşamada öğretmen yetiştirmeye büyük bir önem verildiği görülmektedir.
Bu ülkeler arasında uygulamada küçük farklılıklar olmakla birlikte, ilkokul
öğretmeni yetiştirmede alan bilgisi ve mesleki formasyonunu aynı program içinde
adaylara vermekteler ve ilkokul öğretmeni yetiştirme işinin üniversitelere ait
olması ve öğretmen yetiştiren konusunda kolejlerin üniversite düzeyine çıkarılması
birleşmektedirler. Hatta pek çoğu da bunu sağlamıştır. Orta dereceli okullarda
öğretmen yetiştirmede daha çok bir üniversitede lisans derecesi mezunu olmak ve
daha sonra bir yada iki yıl öğretmenlik bilgisi ve uygulaması veren bir kurs ya da
programları tamamlama sistemleri benimsenmektedir. Her düzeyde öğretmen
yetiştiren kurumlardan mezun olma şartları ağırdır. Öğretmenliğe geçiş için bir
yeterlilik sınavı uygulanmaktadır (Yılmaz, 1991, s. 70).

H. KONU İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Öğretmenlik uygulamalarına ilişkin araştırmalardan bir kısmı öğretmen eğitimi ve öğretmen sorunlarını irdeleyip kapsamında öğretmenlik uygulamalarına da yer vermektedir. Diğer araştırmalar ise doğrudan doğruya öğretmenlik uygulamasının belli aşamalarını içermektedir. Genel olarak öğretmenlik uygulamalarında var olan durumu saptamaya yönelik betimsel nitelikteki çalışmalar ile öğretmenlik uygulamalarının etkililiğini ortaya çıkarmaya yönelik deneysel nitelikteki karşılaştırmalı araştırmalardır. Türkiye’de öğretmenlik uygulamalarını değişik yönleriyle ele alan bazı araştırmalar aşağıda tarih sırasına göre verilmeye çalışılmaktadır.

1953 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri’nin daveti üzerine Türkiye’ye gelen Maske çeşitli öğretmen okullarını ziyaret ederek, Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda bir rapor hazırlanmıştır. Bu raporda öğretmenlik uygulamalarının daha işlevsel duruma getirilmesi önerilmektedir. Bunun için ise ders öğretmenlerinin iyi seçilmesi, bu öğretmenlerle toplantılar düzenlenmesi ve uygulama el kitabı hazırlanması gerektiği belirtilmektedir (Duman, 1991, ss:81,84).

Gözütok (1978) tarafından yapılan ve Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Aile Ekonomisi ve Beslenme Bölümü öğrencilerinin “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Hedeflerine Ulaşma Derecesi” saptanmaya çalışılan araştırma 50 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretimi planlama (%30) öğretim aracı hazırlama ve kullanma (% 80), öğretim planını uygulama (%50), öğrenci tanıma tekniklerini uygulayıp değerlendirme (%70) ve öğretmenlik mesleğine bağlılık (%95) gibi öğretmen davranışlarından belirtilen yüzde oranlarına göre başarılı oldukları görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının daha üst düzeyde davranış kazanabilmesi için öğretmenlik uygulamalarına yardımcı olan “ Öğretim Bilgisi, Meslek Analizi ve Öğretim Araçları” ders programlarının daha işlevsel yürütülmesi önerilmektedir .

Ulusoy (1979) tarafından yapılan Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Giyim bölümü öğrencilerinin “Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Karşılaştıkları Güçlükler, Nedenleri ve Alınması Gereken Önlemler” adlı araştırmada öğretim elemanı, ders öğretmeni ve öğretmen adaylarına anket uygulanmıştır. Öğrencilerin en çok karşılaştıkları sorunlar, hedef saptama, konu analizi yapma, sınav durumlarını saptama, konuya ilişkin ders araç-gereci sağlama, kaynak temin etme, ölçme değerlendirme alanlarındadır. Bu sonuçlara göre; öğretmen adaylarının öğretmenlik formasyonu veren derslerin kazandırması gereken davranışları yeterince kazanamadıkları, bu derslerden başarılı sayılarak sınıfa gelen adayların bilgi ve becerilerini uygulamaya koymada davranışlarının yetersiz olduğu kanısı uyanmaktadır. Araştırma bulgularından yararlanarak hazırlık aşamasına yeterli sürenin ayrılması ve öğretmen adayları, giyim öğretmenleri ve uygulama öğretmenleri arasında uygulama sürecinin her aşamasında işbirliği yapabilecekleri ortamların düzenlenmesi önerilmektedir.

Güngör (1982) tarafından yapılan araştırmada Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerinin günümüzde “ Meslek Analizi ve Program Hazırlama” ve “ Atölye ve Meslek Dersleri Öğretim Yöntemleri” adıyla okutulan “ Öğretim Bilgisi I ve II dersleri ile öğretmenlik uygulaması başarıları arasındaki ilişkiler aranmaktadır. 50 soruluk bir başarı testi ve öğretmenlik uygulaması değerlendirme formundan elde edilen verilerin analizinde adı geçen dersler arasında çok düşük bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma denencelerinde öğretmenlik bilgisi derslerindeki başarı ile öğretmenlik uygulamasının çeşitli aşamalarında elde edilen başarılar arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu tahmin edilmekte ancak bulgulara göre hiçbir denencenin doğrulanmadığı görülmektedir. Araştırmada öğretmenlik uygulamalarının ön koşul niteliğinde olan Öğretim Bilgisi I ve II derslerinin öğretmenlik uygulamasına hazırlayıcı davranışları uygulamaya dönük olarak kazandırmada yeterli olmadığı görülmüştür. Öğretmenlik uygulamasındaki başarıya adı geçen dersler dışında diğer öğretmenlik formasyonu, alan kültürü ve genel kültür dersleri başarılarının da etkisi olabileceği sonucu çıkarılmıştır .

Yılmazoğlu (1982) tarafından yapılan araştırmada El Sanatları-Çiçek Bölümü öğrencilerinin dört yılda, çiçek dersinde kazandıkları davranışların öğretmenlik uygulamalarında kullanılabilirliğini saptamak ve bu dersin programını geliştirmek için önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Çiçek dersinde kazandırılıp öğretmenlik uygulamasında işe vurulaştırılan hedeflerin yeterlik derecesi ölçüldüğünde öğretmen adaylarının bilişsel-devinsel-duyuşsal alanlarda kazanmış oldukları davranışları öğretmenlik uygulamalarında işe vurulaştırabildikleri görülmüştür.

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

Bayraktar (1982) " Mikro Öğretim Yöntemi ve Uygulaması" konulu deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırma, uygulama öğretmenlerine mikro öğretim yöntemi ile ilgili bilgi vermek, yöntemin öğretmenlik uygulamasına etkisini ortaya koymak ve nasıl kullanılabilereği ile ilgili önerilerde bulunmak amacını taşımaktadır. Mikro öğretim yöntemi, uygulamaya çıkan giyim bölümü son sınıf öğrencilerinden gruplandırılmış örnekleme ile seçilen bir sınıf üzerinde deneysel olarak yapılmıştır. Uygulamalar video, teyp ve değerlendirme ölçeği sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğretmen adaylarının başarısı, kontrol grubu öğretmen adaylarının başarılarından daha yüksek bulunmuştur. Araştırma, mikro öğretim yönteminin, Giyim Bölümü öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan öğretim ortamını düzenleme, öğrenciyi derse hazırlama, dersi işleme ve değerlendirme ile ilgili sorunların çözümlünde yararlı olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu yöntemin etkililiğinin daha büyük gruplarda denenmesi ve diğer öğretmen yetiştiren kurumlara tanıtılması önerilmektedir.

Hacıoğlu (1990) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'deki altı niversitenin dokuz Eğitim Fakültesinden rnekleme grubuna alınan 227 ğretim elemanı, 460 ğretmen adayı, 150 okul yöneticisi ve 50 MEB müfettiş grubuna dört ayrı form olarak hazırlanan anketler uygulanarak veriler toplanmıştır. Bu araştırmada "ğretmenlik Uygulaması Modeli" geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı; öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak ve sorunlara çözüm olabilecek Türk eğitim sisteminin var olan koşullarına uygun bir öğretmenlik uygulaması modeli geliştirmektir. Çalışmaya katılan ğretmen adayları süreli uygulamaya hazırlık döneminde kendilerini %32 ve %62 oranları arasında yeterli bulmuştur. Ders ğretmenleri ise adayların süreli uygulamaya göre hazırlık döneminde daha yeterli olduklarını belirtmektedirler. Yine ğretmen adaylarının uygulama çalışmalarının diğer etkinliklerinde de kendilerini, ders ğretmenlerinin onları grdğinden daha az yeterli buldukları anlaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlik uygulamalarının sürdürülmesinde, program yetersizliğinden, organizasyon ve koordinasyon eksikliğinden, fiziki kapasite yetersizliğinden ve uygulama sürecine katılanların davranışlarından kaynaklanan çeşitli ve çok boyutlu sorunların olduğunu gösteren bulgular yer almaktadır. Türkiye koşullarına uygun ve öğretmenlik uygulaması sorunlarına çözüm getirebilecek model geliştirilmiştir .

Kazu (1990) tarafından öğretmenlik uygulamalarına ilişkin görüşleri belirleyip çalışmaların genel değerlendirmesini yapmak amacıyla F.. Teknik Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesindeki ğretmen adayları ile uygulama öğretmenleri ve ders ğretmenlerinin görüşlerine dayalı araştırma yapılmıştır. Her bir grup için ayrı düzenlenen anket formlarının uygulanması ile araştırma verileri elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının %76'sı öğretmenlik uygulamalarının üç haftalık süresinin yetersiz olduğunu vurgularken aynı grubun %61.7'si ise öğretmenlik uygulamasının son yarıyıda yapılmasına ilişkin süreyi de az bulmaktadır. Bu grup öğretmenlik uygulamalarının (yaklaşık %92) kendilerine olan güveni artırdığını ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre ders ğretmenlerinin yarıdan fazlası uygulama sürecinde; ğretmen yetiştirme programlarından ve uygulama çalışmalarının yönetiminden kaynaklanan güçlükler bulunduğunu

belirtmişlerdir. Uygulama çalışmalarının daha uzun sürede yapılması, öğretmen adaylarının sürekli denetimi için yeterli sayıda ve deneyimli uygulama öğretmeni sağlanması, uygulamada görev alacak ders ve uygulama öğretmenlerinin görevleri araştırma önerileri arasında yer almaktadır.

Ünal (1991) Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nin ve Uygulama Okullarının Öğretmenlik Uygulaması Yönünden Değerlendirilmesi adlı çalışmasında öğretmenlik uygulamasını yapmış 272 öğrenciye anket uygulamıştır. Öğretmenlik uygulamasında; a) Fakültenin etkililiği, b) Eğitim Bilimleri derslerinin etkililiği, c) Eğitim Bilimlerinde edinilen bilgilerin okullarda ne amaçlarla kullanıldığı, d) Uygulama okullarında öğrenciye rehberlik eden öğretmenin etkisi, e) Öğretmenlik uygulaması sonrası öğretmen adaylarında görülen değişiklikler , f) Bu konuda sorumlu kurumlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlik uygulamalarının yapıldığı okul yönetimlerinin büyük bir çoğunluğunun (%77.6) öğretmen adaylarını benimsediği görülmüştür. Uygulama sonrasında öğretmen davranışlarında, öğretmenlik yapmaya karar verme yönünden %47.7'lik olumlu yönde değişme olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunlarda en çok uygulama okulu yönetiminin (%61.4), sonra fakülte yönetiminin (%58.8) payının olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler en çok Genel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi ve Ölçme değerlendirme derslerinden yararlandıklarını belirtirken, eğitim bilimlerinde aldıkları bilgileri de en fazla öğrencilerle iletişim kurmada kullandıklarını açıklamışlardır. Araştırmacının önerileri arasında , öğretmen adaylarının uygulama okullarına gitmeden önce yapacakları çalışmalar konusunda fakültede bilgilendirilmesi önemli görülmektedir

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

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

Cabaroğlu (1994) Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Bölümüne devam eden son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasında karşılaştığı sorunları ortaya çıkarmak ve öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürmedeki başarılarını saptamaya ilişkin bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri dersinden aldıkları geçme notları ile öğretmenlik uygulamalarından aldıkları notlar arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüş, ama arasındaki ilişki anlamsız çıkmıştır. Hatta bu dersteki başarı yükseldikçe uygulama notlarının düştüğü görülmüştür. Adayların %67'si kuramsal bilgilerden oldukça yararlanırken, yine %59'u uygulama sırasında oldukça fazla deneyim kazanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarının %52'si , sonrasında %59'u öğretmen olmayı istediklerini söylerken, uygulama öncesinde öğretmenlik yapmayı düşünmeyenlerin oranında az bir düşüş dikkate çekmektedir. Cabaroğlu, araştırma bulgularını dikkate alarak “ özel Öğretim Yöntemleri “ dersinin ve program içeriğinin öğretmen adaylarını gerçek eğitim ortamlarına hazırlayabilecek biçimde düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlik

uygulamalarında görev alacak kişilerin sorumluluklarının açık olarak belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır .

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

Koç (1998) Öğretmenlik uygulaması dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerindeki etkilerini ölçmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Uygulama dersinin etkisini ortaya çıkarmak amacıyla; mesleki bilgileri ölçmek için test, mesleğe yönelik görüşleri belirlemek için anket, ve iletişim ağırlıklı sınıf içi öğretmen davranışları içinde gözlem formu ile verileri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının sınıf içi öğretmen davranışları üzerinde oldukça etkili olduğu , ilk derste kaygılı ve heyecanlı olan öğretmen adaylarının daha sonraki derslerde güvenlerinin arttığı ve güvenleri arttıkça öğrencilerini tanımaya ve öğretimin niteliğini arttırmaya çabaladıkları gözlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlik uygulaması dersine önkoşul niteliğinde olan derslerin uygulama ağırlıklı işlenmesi gerektiği, dersin son sınıf yerine daha önceki dönemlere çekilmesi gerektiği ve uygulama süresinin arttırılmasını faydalı olacağı önerilmektedir.

Yalçın (1999) tarafından yapılan araştırmada, Öğretmen yetiştirmede uygulama çalışmalarının önemi ve karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerin giderilmesi için alınması gereken önlemleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının uygulama okullarından, kendi okullarından ve kendilerinden kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıkları saptanmıştır. Sorunların

giderilmesi için öğretmenlik uygulaması öncesi uygulama okullarının hazırlanması, fakültelerin ciddi planlamalar yapması ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına hazırlıklı gelmeleri önerilmiştir.

I. KONU İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Russell (1986) iki grup öğrenci üzerinde bir araştırma yapmış, öğretmen adaylarının uygulama sınıflarında ne düşündüklerinden çok ne yapacaklarını öğrenmeleri amaçlamıştır. Russeell'in çalışması uygulama ağırlıklı öğrenme yaklaşımına hız vermiştir. Araştırmaya katılan grupların birincisi; öğretmenlik uygulamalarına katılan öğretmen adayları, ikincisi; göreve yeni atanan öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adayı grubu önce sık sık gözlenmiş ve kendileriyle görüşme yapılmıştır. Öğretmen adayı grup daha sonra 14 günlük staj döneminde, öğretmenliğin ilk iki haftasında ve altıncı ayında izlenmiştir. Görüşme ve gözlemler sonucunda, öğrencilerin gerekli kuramsal bilgilerle donanık olsalar bile bilgilerini sınıf ortamında kullanamadıklarını görmüştür. Ayrıca sınıf uygulamalarında güven kazanamayan öğrencilerin başarısızlığına dikkat çekmektedir .

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

tartışmışlardır. Bu çalışmaların öğrencileri nasıl etkilediği araştırıldığında; öğretmen adaylarının öğretimle ilgili başlangıçtaki düşüncelerinin çok fazla değişmediği, eğilimli oldukları yöntemleri kullanmada daha becerikli hale geldikleri saptanmıştır (Zeichner ve Liston,1987).

Bunting (1983) erkek 14 kadın öğretmen adayı öğretmen uygulamasından önce standart derslere ek olarak 200 saat gözlem yapma ve derslere katılma programına alınmıştır. Uygulama güz döneminde 15 hafta sürmüştür. Çalışmanın ilk yarısı fakültede yöntem derslerine ayrılmış, ikinci yarıda ise tam zamanlı öğretmenlik uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin programa giriş ve çıkıştaki düşünceleri ile bu düşünceler üzerinde sınıf öğretmenlerinin etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Uygulama öncesinde hem öğretmen hem adaylara uygulanan Eğitsel Tutum Ölçeği (Educational Attitudes Inventory) uygulama sonrasında adaylara tekrar verilmiştir. Bulguların toplandığı ölçek iki kısımdan oluşmuştur. Öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli öğretimle ilgili önermelerden adaylar kendilerine uygun olanları “ az-orta-çok katılıyorum” derecelerine göre işaretlemişlerdir. Öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri ilk ve son cevaplar arasında büyük değişiklikler kaydedilmiştir. Öğretmen adaylarından çok fazla öğrenci merkezli olanlar daha ılımlı olmaya , öğretmen merkezli olanlar da öğrenci merkezli öğretime kaymıştır. İlginç bir bulgu da daha esnek ve ılımlı öğretmenlerin sınıflarındaki öğretmen adayların görüşlerinde değişiklik olmamasıdır .

Stout (1989) tarafından “Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları sırasında Yansıtıcı Öğretmen Yeterlilikleri Konusundaki Görüşleri “ başlıklı araştırmada 98 ilkokul öğretmenin görüşleri alınmıştır. Eleştirel soru sorma, problem çözme becerileri, öğrenci katılımını sağlama ve dönüt verme, geriye ve geleceğe dönük yansıtıcı düşünme boyutları ile ilgili 29 maddelik anket kullanarak araştırma grubunun yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmada bu öğretmenlerin sınıflarında uygulama yapan öğretmen adayları; ahlaki inceleme, politik ilkeler, araştırma inceleme ve öğrenci geri bildirimleri konusunda önemli düzeyde rahatsızlık hissettiklerini söylemişlerdir. Araştırmada, öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanından ve sınıf öğretmenlerinden beklentileri

saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının kendi yeterliklerini algılamalarıyla danışman öğretim elemanı ve sınıf öğretmenlerinin algılamaları arasındaki farklar; öğretime hazırlık, öğretim becerileri, sınıf yönetimi ve kişisel nitelikler yönünden bulunulmaya çalışılmıştır.

1982-1988 yılları arasında, öğretmen yetiştirme programlarına öğretmen adaylarının uyum sağlamalarına yardım etme yollarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada aşağıdaki üç programa katılan öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır:

1. Geleneksel Olmayan Uygulama Programları: Bu programlarda devletin öğretmen yetiştirme politikalarında değişiklik yapmak gerekmiyordu.

2. Seçmeli Sertifika Programları: Öğretmen adaylarının devletten öğretmenlik sertifikasını alabilme olasılıklarını arttırmak için düzenlenen programlardır.

3. Değişik Alanda Eğitim Programları: Başka bir alanda eğitim alan kişilerin matematik ya da fen bilimlerinde sertifika almalarına yardımcı olmak için düzenlenmiştir.

Yukarıdaki programları tamamlayan öğretmen adaylarının görüşleri, değişik okul ve öğrencilerin olduğu kadar deneyimli öğretmenlerin de gözlenmesi, gerçek eğitim ortamındaki yönetici ve öğretmenlerin gerektiğinde öğretmen adaylarına danışmanlık yapmaları ve iyi model olmaları; ve daha fazla denetim yapılması, daha yapıcı ve sık dönüt verilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Darling, Hudson ve Kirby, 1989).

Goodman (1988) hizmet öncesinde öğretmenlerin davranışlarını ve düşüncelerini derinlemesine araştırmak ve uygulamanın düşüncelerine olan etkisini saptamak amacıyla bu araştırmayı gerçekleştirmiştir. Örneklem grubu İlkokul Öğretmen Eğitimi Programından seçilmiştir. Programın en önemli amacı “ öğretim felsefesi geliştirmiş” öğrenciler yetiştirmektir. 12 öğrencinin seçildiği çalışmada adayların farklı sınıf, yaş, cinsiyet ve ilgiye sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Her

öğrenci alan uygulamaları ya da öğretmenlik uygulamasında, üniversite eğitim derslerinde ve haftalık seminer derslerinde gözlenmiş ve ayrıca seminer dersleri sırasında ayrıntılı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğretim felsefesi iki geniş perspektifi yansıtmaktadır: Kontrol problemi ve öğrencilerin gelişmesine yardımcı olma. Adayların en çok korktukları konular sınıfı kontrol edemediği için eleştirilme, öğrenciler tarafından dikkate alınamama, programı yetiştirememe ve öğrencilerin onları öğretmen olarak kabullenmemeleridir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında öğrendikleri en önemli şey ise sınıf kontrolünü sağlamak olmuştur. Pek çok öğrencinin eğitimle ilgili birtakım düşünceleri olmasına karşın, bunlar bir örgütlenmiş bir kuram yansıtmamıştır. Öğrenciliğinde öğretime ilişkin olumlu görüşleri olmayan ve geleneksel öğretim sonucu öğrenmeden hoşlanmadığını belirten öğretmen adayları, uygulamada sıkıcı dersler verdikleri için düş kırıklığına uğramışlardır. Üniversite öğretim elemanlarının yönlendirmesi ile daha yaratıcı ve orijinal öğretim etkinlikleri oluşturabilen adaylar “ öğretim yaratıcı olabileceğini ve iyi bir öğretim etkinliği için ne kadar çok çalışmak gerektiğini” gördüklerini açıklamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; “ öğretmen olmayı öğrenme, kişinin düşünceleri, duyguları, bakış açıları, ilgileri ve etkinliklerini içeren karmaşık bir süreçtir” . Öğretmen eğitim programı yalnızca özel öğretim yöntemlerinde uzmanlaşma ile sınırlandırılmamalı, yansıtıcı sorgulama programın kalbi olmalıdır. Benzer bir görüş de Koerner’den gelmiştir: Öğretmen yetiştirme programlarının uygulama yapan öğretmen adaylarından beklentilerinin; “ kendilerini geliştirme, becerilerini test etme, kendilerine güvenme ve böylece öğretmen olarak kendi öğretme biçimini oluşturma “ konularında yoğunlaşması gerekmektedir (Koerner, 1992)

Valli (1993) matematikte lisans eğitimi aldıktan sonra hiç eğitim dersi almadan bir okulda öğretmenlik yapmak için izin alan ve bir yıl mesleği yapmaya çalışan bir gencin öyküsü anlatılmaktadır. Sınıf öğretmeni tarafından bu bir yılı kaos olarak değerlendiren Andrew, daha sonra 4 yıllık ortaöğretime matematik öğretmeni yetiştiren fakültelerden birisine girmiş, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini almış (bir dönem öğretmenlik uygulaması dahil) ve mezun olduktan sonra

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

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

fazla güven" formülü ile dile getirmiştir .

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

Rust (1994) ilkokul öğretmeni yetiştiren lisans programına kayıtlı 23 öğrenci ile mezuniyet sonrası sertifika programına katılan 18 öğrencinin, öğretim alanına girme nedenlerini, öğretme-öğrenme ve okul amaçları ile ilgili düşüncelerini saptamak için 1994 yılında bir araştırma yapmıştır. Her yılın başında toplanan verilere göre; lisans öğrencileri eğitimi daha az karışık olarak değerlendirmişlerdir. İkinci yılın başında her iki grubun özellikle öğrenci-öğretmen ilişkisi, eğitimin amaçları, program ve öğretime ilişkin görüşleri birbirine çok yakın, üçüncü yılın başında ise neredeyse aynı çizgide bulunmuştur. Bu benzerlikler öğretmenlik eğitim programının öğrencilerin öğretime ilişkin görüşlerini etkilediğini göstermektedir. Öğretim yılının başlangıcında mesleği seçme nedenini "çocukları sevme" ve "diğerlerine yardım etme" olarak sıralayan bir öğrencinin öğretmenlik uygulamasından sonra sıralaması değişmiş ve birinci sırada olan çocukları sevme beşinci sıraya gerilemiştir. Öğretmenliğin önemi ve öğretmenin yönlendirici olması gerektiği görüşleri kuvvetlenmiştir. Her iki gruptaki öğrenciler aldıkları hizmet öncesi programın sınıf yönetimi ve disiplin problemleriyle başa çıkmada onları yeterince hazırlamadığını vurgulamışlardır .

Kilen (1996) tarafından yapılan araştırmada Fen Edebiyat Fakóltesi'nden 13 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Bu çalışmada öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına dönüt verme ve önerilerde bulunmalarında en üst düzeyde yararlı olabilmelerine yardımcı olacak bir teknik tanımlanmıştır. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması yaşantılarından yararlanmalarının sağlanması üzerinde durulmuştur. Dört yıllık kursun ilk üç yılında dörder, son bir yılında da 10 haftalık uygulamalarda öğretmen adaylarından seminer dersi tekniğinin kullanılması ve işledikleri derslerin video-kasete alınması için izin istenmiştir. Uygulama boyunca her öğretmen adayı üç, dört ya da beş kez gözlenmiş ve 46 seminer dersi yapılmıştır. Seminer tartışmalarında öğretmen adaylarına dersi iyi işleyip işlemedikleri, derste hangi etkinliklerde başarılı ya da başarısız oldukları ve aynı dersi bir daha işleyecek olsalar hangi değişiklikleri yapacakları sorulmuştur. Tartışmadan sonra video kasetler izlenmiştir. Sonuç olarak araştırmacı, öğretmen adaylarının başlangıçta, öğretme yaklaşımlarının, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olup olmadığının farkında değilken, dördüncü haftadan sonra derste var olan ve olası sorunların daha çok farkına vardıklarını ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının dördüncü hafta daha çok sorumluluk aldıkları gözlenmiştir .

Richards (1996) da gözlem, anlama, kavrama, uygulama ve dönüt alma etkinliklerinde yararlı olabilecek önerilerde bulunan bir araştırma yapmıştır. Örnekleme grubunda Özel Müzik Yöntemleri Bölümü'nden 14 ve Öğretim Sorunları Bölümü'nden 6 öğretmen adayı yer almıştır. Öğretim elemanı, ders öğretmeni ve diğer öğretmen adaylarının gözlem yapabilmeleri için üniversiteye yakın bir lise seçilmiştir. Öğretmen adayları dörder kişilik beş gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan birisi bilinçli olarak seçilmiştir. Uygulama okulundan da seçkisiz yöntemle beş sınıf belirlenmiştir. Her öğretmen adayı bir sınıfın planlama, öğretme ve gözleminden sorumlu tutulmuştur. Dokuz hafta süren uygulamalar video kasete alınarak izlenmiş ve öğretmen adayları her uygulama için birer değerlendirme formu doldurmuşlardır. Öğretim elemanı, bu değerlendirme etkinliklerinden yararlanarak öğretmen adaylarına dönütler vermiştir. Uygulamalar tamamlandığında program öğretmen

adayları, Müzik Bölümü öğretmenleri öğretim elemanları tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmelerde programın başarılı olduğu ve kuramsal içerik ile uygulamalar arasında güçlü bir bağlantı kurduğu belirtilmiştir .

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

Cooper (1996) tarafından yapılan araştırmada alandaki uygulamaya ve üniversitedeki kuramsal bilgilere dayalı matematik yöntem dersinin öğrenciler üzerindeki etkisini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Üniversitelerle okullar, teorik bilgiler ile uygulama arasındaki köprü öğretmen eğitimindeki en önemli reformlardan birisidir. Bu reform çabaları sonucu Professional Development School (Mesleki Gelişim Okulları) kurulmuştur. Bu okullar üniversitelerin uygulama okulları durumundadır ve öğretmen adayları buralarda daha uzun süre uygulama çalışmaları yapabilmektedirler. Mesleki Gelişim Okulları öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri bilgilerle okullarda kazanacakları yaşantılar arasında bağlantı kuracak biçimde düzenlenmiştir. Öğretim süresi sonunda her iki grubu temsil edebilecek nitelikte birer öğrenci seçilmiştir. Üniversite dayanaklı grup yalnızca iki hafta, alan dayanaklı grup ise haftanın her gününün bir bölümünü sınıfta geçirmiştir. İlk grup bu etkinliğe ilişkin hiç konuşmazken, ikinci grup her dersten sonra

sınıf öğretmeni, danışmanları ve sınıf arkadaşları ile toplanarak sınıftaki etkinlikleri tartışmışlardır. Alan dayanaklı eğitim alan gruptaki öğrenci öğretmeni-öğrenci davranışları ile matematikteki kavramların gelişimi konusunda, diğer öğrenci ise kavramlarla ilgili etkinlikler üzerine odaklanmıştır .

Wilson (1996) 26 öğretmen adayı ile yaptığı araştırmasında İlkokul Fen, Matematik ve Teknoloji Öğretmeni Sertifika Programını destekleyen Ulusal Fen Kuruluşu (National Science Foundation)'nun alan çalışmalarını değerlendirmiştir. Alan çalışmaları ikinci sınıfın birinci yarıyılı başlayarak üç yarıyıl sürdürülmüştür. Bu çalışmalar beş bölümde ele alınmıştır: klüp etkinlikleri, sınıf grup etkinlikleri, öğretmen gözlemleri, mesleği geliştirmeye yönelik etkinlikler ve özel olaylar. Gözlem sırasında her öğretmen adayından bir ilkökul öğrencisini gözlemesi ve gözlem sonuçlarını yazması istenmiştir. Öğretmen gözlemleri iki - üç öğretmen adayının grup olarak bir öğretmeni gözlemesi biçiminde yapılmıştır. Öğretmen adaylarına dersten sonra öğretmene, gözlenen ders hakkında soru sormaları için süre ayrılmıştır. Araştırmanın verileri; 1. Fen Öğretmeni Etkililik Envanteri (Science Teacher Efficacy Belief Inventory)'den alınan puanlar, 2. Alan çalışması Değerlendirme Formu (Field Experience Evaluation Form) sonuçları ve 3. Öğretmen adayları ile yapılan bireysel görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları arasında iyi planlanmış ve yönlendirilmiş gözlemlerin değerli yaşantılar olduğu ve öğretmen adaylarının üniversite dışındaki alan çalışmaları ile yavaş yavaş tanıştırılması gerektiği yer almaktadır .

Capel (1997) araştırmasında 4 yıllık beden eğitimi öğretmenliği programındaki öğrencilerin ilk yılda 5 hafta ve ikinci yılda 6 hafta süren öğretmenlik uygulamalarından sonra kaygı ve endişe düzeylerini karşılaştırmıştır. İki uygulama etkinliğinden sonra da Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği ve Öğretmen Endişe Anketi kullanılarak veriler toplanmıştır. Kaygı ölçeği 26 maddeden oluşmuş ve 7'lik dereceleme (1= hiç kaygı yok ve 7 = çok fazla kaygı) kullanılmıştır. Diğer ölçekte ise 15 madde yer almış 5'lik dereceleme (1 = endişesiz ve 5 = çok fazla endişe) kullanılmıştır. İlk uygulamadan sonraki kaygı düzeyi ikinci uygulamaya göre daha yüksek çıkmış ve öğrenciler ilk uygulamadan sonra en çok "uygulama sırasında

danışman öğretim elemanı tarafından gözlenmek" önermesinin onlara kaygı verdiğini (4.73), ikinci uygulamadan sonra ise "bir ya da birden fazla ders başarısız olursa danışman öğretim elemanının nasıl davranacağı" konusunun onları daha çok kaygılandırıldığını (5.40) belirtmişlerdir. Öğretmen Endişe Ölçeğinde de ilk uygulama sonrası endişe düzeyi biraz daha fazladır. Öğretmen adayları daha çok öğrenciler tarafından değerlendirilmenin onları endişelendirdiğini açıklamışlardır. Aynı çalışmada öğrenciler çok az gözlenmişler ve danışman öğretmenlerinden çok az dönüt alabilmişlerdir.

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

Singh ve arkadaşları (1997) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili korkuları araştırılmıştır. 36 öğretmen adayı ile uygulama öncesi, uygulama sırasında ve sonrasında yapılan ayrıntılı görüşmelerin yanında dört tam gün büyük grup toplantıları düzenlenmiştir. Öğretmen adaylarının

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

Bir öğretmenin öğretim yeterliğine ilişkin düşüncesinin gelişiminde "yaşantı uygulama"nın anahtar rolü oynadığı düşüncesini savunan Berliner ve Kagan'ı destekleyen Soodak ve Podell öğretmen adaylarının ve görevdeki öğretmenlerin özyeterlik algılarını saptamaya çalışarak, özyeterlik algısını geliştirmek için önerilerde bulunmuşlardır. Bunun için öncelikle bazı araştırmacıların bulgularına yer verilmiştir: Ashton ve Webb öğretmen yeterliğinin iki boyutundan söz etmektedirler; öğrencide değişiklik yapılabileceğine olan inancı yansıtan kişisel yeterlik ve dıştan gelen etkenlerle başa çıkmayı yansıtan öğretim yeterliği. Hoy ve Woolfok, öğretmenlik uygulaması sonrasında öğretmen adaylarının, kişisel yeterliklerinin arttığını, yine aynı biçimde Dembo ve Gibson'da öğretim yaşantıları ile kişisel yeterlikte gelişme olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmada ise 1-5 yıllık öğretmenlerin kişisel yeterliği öğretmen adaylarından ve 6 yıl ve üstü öğretmenlerden; ilkökul öğretmenlerinin kişisel yeterliği ortaokul öğretmenlerinden daha düşük bulunurken, öğretim yeterliği yıllara göre değişiklik göstermemiştir. Öğretmen adaylarının kişisel yeterliklerine ilişkin algıları oldukça yüksektir. Mesleğin ilk yıllarında oldukça azalan yeterlik algısı, beş yıldan sonra yükselmekte ve öğretmenler kendilerine güvenlerini kazanmakta ama asla öğretmenlik uygulaması sırasındaki düzeyine çıkamamaktadır. Uygulamalar sırasında destek alan öğretmen adayları öğretmenliğe başladıklarında kendilerini yalnız ve kaygılı hissetmektedirler. Öğretmen adayları uygulamayı tamamlayıp öğretmenliğe geçerken ortaya çıkan sorunlarla başa çıkabilmek için daha iyi yetiştirilmeli, uygulama süresi daha uzun tutulmalı ve geçiş sırasında sınıfla yalnız başına bırakılmamalıdır (Soodak ve Podell 1997).

Metealf ve Kahlich (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada başka bir alandan mezun olmuş, mezun olduğu alanda en az üç yıllık başarılı bir çalışma deneyimi olan ve şu an öğretmenlikle ilgilenen 18 aday 12 aylık hizmet öncesi

öğretmen yetiştirme sertifika programına alınmıştır. Program süresince adaylar korkularını, endişelerini, sorumluluklarını paylaşmışlar ve öğretmenlerle yakın ilişki içinde olmuşlardır. İlk dönemde eğitim psikolojisi, program gibi genel pedagoji derslerinin yanında 8 tam ve 6 yarım gün kamera çekimlerinin yapıldığı mikro öğretim dersi yer almıştır. Adaylar her mikro öğretim uygulamasından sonra 3-4 kişilik gruplarla çalışmayı tartışmışlar, öğretim elemanından yazılı dönüt almışlar ve buna yazılı olarak cevap vermişlerdir. Güz döneminde altı saat kuramsal ders, haftada iki tam gün okul uygulamalarına ayrılmıştır. Sınıf öğretmenlerine 15 saat eğitim verilmiş ve bu öğretmenler üç yıl başarılı çalışmada bulunmuş ve en az iki müdür tarafından önerilen öğretmenlerden seçilmiştir. Son dönemde ise 14 haftalık tam zamanlı uygulama dersi bulunmaktadır. Adaylara fazla yönerge verilmeden, gelişimine ilişkin duyguları, düşüncelerini gözden geçirmesi ve yazması istenmiştir. Çalışmanın sonunda adaylar iyi öğretimin ayrıntılarını daha iyi çözümlemeye başlamışlar ve en ilginç kendilerini "öğretmen" olarak görmeye başlamışlardır. Kendilerine güven kazandıran en önemli çalışmanın mikro öğretim uygulamaları olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, çözümü ve yorumlanmasında yararlanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere ilişkin bilgilere yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Lisans öğrenimleri boyunca öğretmen olmak üzere yetiştirilen eğitim fakülteleri öğrencilerinin, öğrenimleri sırasında aldıkları kuramsal dersleri uygulamaya dönüştürebildikleri öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerine ulaşma derecesini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın; tarama gerektiren bölümü betimsel nitelikte ortaya konmuş; öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik derecesini test etmeye yönelik bölümü ise doğal karşılaştırma/geriye dönük değerlendirme (ex post facto design) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir (Bailey,1982,ss: 242-244; Kerlinger,1964,s.361).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Selçuk Üniversitesi'ne bağlı olarak öğretmen yetiştirme hizmetini sürdüren Genel , Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik uygulaması dersini alan son sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde bulunan bölümler Fakülte Dekanlıklarından öğrenilmiştir. Araştırmanın örnekleme bu bölümler arasından küme örnekleme yöntemine göre belirlenmiş; ancak evrendeki her bölümün özellikleri bakımından ayrılıklar göstermelerine dikkat edilmiştir. Buna göre her fakültenin ikişer bölüm seçilmiştir. Bu bölümler Genel Eğitim Fakültesinde Coğrafya Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği , Mesleki Eğitim Fakültesinde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği, Giyim Öğretmenliği, Teknik Eğitim Fakültesinde Otomotiv Öğretmenliği, Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği

Bölümleri olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu bölümlerdeki programlara devam eden son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma amaçlarına koşut olarak toplanan veriler, geniş bir kaynak taramasına, uzman görüşlerine, Selçuk Üniversitesi öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirme formu ve test uygulaması sonuçlarına dayanmaktadır. Araştırmanın özellikle kuramsal boyutunu oluşturmak üzere, öğretmen yetiştirme konusu ile ilgili olarak çeşitli yasa, yönetmelikler gözden geçirilmiş, yerli-yabancı kaynaklar taranmış, çeşitli kitap, araştırma raporu incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak amacıyla da gerekli olan verileri toplamak için bir ölçme aracı (test) hazırlanıp geliştirilmiştir.

İlk önce öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarına kazandırması beklenen hedefleri belirlenmiştir. Daha sonra bu hedeflere ulaşılmasını sağlayacak hedef davranışlar tespit edilmiştir. (bkz. Ek-1) Bu hedef ve hedef davranışlar belirlenirken çeşitli üniversitelerin öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirme formları incelenmiş, uzman görüşleri alınmıştır. Bu hedefler dikkate alınarak öğretmenlik uygulaması dersini almış öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi düzeyini ölçen testin beş alt bölümden oluşması, her bölümün belirlenen bir hedefi ölçer nitelikte hazırlanan 20 sorudan oluşması ve testte toplam 100 soru yer alması, olası yanıtların da 5 seçenekten oluşması kararlaştırılmıştır. Aracın uygulama süresi ise , toplam soru sayısı, soruları yanıtlamak için gerekli düşünme süresi, soruların güçlük derecesi ve yanıtlayıcının düzeyi gibi etmenler göz önünde alınmak suretiyle 110 dakika olarak belirlenmiştir. Sürenin saptanmasında, “genel olarak, bir testteki madde sayısı ve o testi yanıtlamak için tanınan süre arttıkça, o testten elde edilen puanların güvenilirliği artar.” (Tekin, 1979, s.95) görüşü dikkate alınmıştır.

Bundan sonra hazırlanmış olan taslak araç, alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş; yapılan değerlendirme ve geliştirme etkinliklerinden sonra tez

yöneticisinin öneri ve eleştirileriyle olgunlaştırılmıştır. Geliştirilen test 2003-2004 eğitim-öğretim yılı 1. dönemde öğretmenlik uygulaması dersini alan örneklem grubundaki Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği ve Giyim Öğretmenliği öğrencilerine uygulanmıştır. Yapılan işlemler sonucunda testin güvenirlik düzeyi 0.76 bulunmuştur. “ Bir dersteki başarıyı ölçmek için düzenlenen bir testin o dersin hedeflerini ve içeriğini yeterince kapsayıp kapsamadığının önemli bir sorun olduğu” (Tekin, 1979, s. 44) bilinmektedir. Söz konusu ölçme aracında yer alan soruların davranışlar örneklemini ölçebilecek nitelikte olduğu ve bu bakımdan bir sınama aracı olarak, kapsam geçerliliğine sahip bulunduğu söylenebilir.

Selçuk Üniversitesi Genel ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki bütün bölümlerin öğretmenlik uygulaması dersinin 2. yarıyılında yer alması nedeniyle geliştirilen test, Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki örneklem grubuna alınan bölümlere 2003-2004 eğitim-öğretim yılı 2. yarı yılında uygulanmıştır.

2003-2004 eğitim öğretim yılı 2. dönem sonunda Genel Eğitim Fakültesindeki Coğrafya Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği , Mesleki Eğitim Fakültesindeki Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği, Giyim Öğretmenliği, Teknik Eğitim Fakültesindeki Otomotiv Öğretmenliği, Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği Bölümlerindeki öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersi sonunda aldıkları notlar temin edilmiştir.

Öğretmen adaylarına uygulanan test sonuçları ile öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden aldıkları notlar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla t testi uygulanmıştır. Anlamlı düzeyde bir ilişki bulunup bulunmadığının belirlenmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puanlar ve öğretmenlik uygulaması dersinden aldıkları puanlar bakımından öğrenim

gördükleri bölümler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığının önem testi varyans analizi ile yapılmıştır.

Varyans analizi sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmüştür. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının süreli uygulama boyunca kaç kez ders verdiği, bu süre içinde öğretim elemanlarının öğretmen adayını kaç kez gözlemledikleri, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin konuları içeren yayınları incelemeyi ne ölçüde gerekli gördüğünü, alanları ile ilgili konferans, seminer, sempozyum gibi etkinliklere katılmayı ne derece gerekli bulduğunu, üniversitede konferans, seminer, sempozyum gibi etkinliklere hangi oranda yer verildiği ve öğretim hizmetlerini hangi oranda etkili bulduklarına dair öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların % oranları belirlenmiş ve bar grafikleri ile gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problemin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmektedir. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemlerine uygun biçimde sıralanmıştır.

Alt Problem 1:

Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretimin planlanması ile ilgili hedefine ulaşma derecesinin incelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan testin öğretimin planlanması ile ilgili bölümünden aldıkları puanlar ile, öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirme ölçeğinde öğretimin planlanması aşaması ile ilgili bölümlerinden aldıkları puanlar karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Bu amaçla uygulanan *t* testi sonuçları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1
Öğretimin Planlanması Alt Boyutuna İlişkin t Testi

	N	\bar{X}	Ss	t	P
Öğretmen adayı	173	46,93	15,92	-34.353	0,000
Uygulama Öğretim Elemanı	173	93,89	8,33		P<0.05 Önemli

Öğretmen adaylarının öğretimin planlanması alt boyutunda kendilerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları 46.93, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının bu özelliklerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları ise 93.89 olarak bulunmuştur. Öğretimin planlanması alt boyutunda uygulama öğretim elemanlarının değerlendirmeleri, öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinden anlamlı düzeyde yüksektir ($P<0.05$). Bu sonuca göre,

uygulama öğretmen elemanları öğretmen adaylarını öğretimin planlanması konusunda yeterli bulurken, öğretmen adaylarının kendilerini öğretimin planlanması konusunda yeterli düzeyde bulmadığı görülmektedir.

Alt Problem 2:

Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma ile ilgili hedeflerine ulaşma derecesinin incelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan testin öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma ile ilgili bölümünden aldıkları puanlar ile, öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirme ölçeğinde öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma ile ilgili bölümlerinden aldıkları puanlar karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Bu amaçla uygulanan *t* testi sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2
Öğretimde Yöntem-Teknik ve Öğretim Aracını Yerinde ve Etkili Kullanma
Alt Boyutuna İlişkin t Testi

	N	\bar{X}	Ss	t	P
Öğretmen adayı	173	61,01	14,82	-23.476	0,000
Uygulama Öğretim Elemanı	173	91,72	8,73		P<0.05 Önemli

Öğretmen adaylarının öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma alt boyutunda kendilerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları 61,01, uygulama öğretmen elemanlarının öğretmen adaylarının bu özelliklerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları ise 91.72 olarak bulunmuştur. Öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma alt boyutunda uygulama öğretmen elemanlarının değerlendirmeleri, öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinden anlamlı düzeyde yüksektir ($P<0.05$). Bu sonuca göre, uygulama öğretmen elemanları öğretmen adaylarını öğretimde yöntem-teknik

ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma konusunda çok yeterli bulurken, öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda orta seviyede yeterli buldukları görülmektedir.

Alt Problem 3:

Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayının hazırladığı öğretim planını öğretim ortamında uygulama ile ilgili hedefine ulaşma derecesinin incelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan testin öğretim ortamında uygulama ile ilgili bölümünden aldıkları puanlar ile, öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirme ölçeğinde öğretim ortamında uygulama ile ilgili bölümlerinden aldıkları puanlar karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Bu amaçla uygulanan *t* testi sonuçları Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3
Öğretim Ortamında Uygulama Alt Boyutuna İlişkin *t* Testi

	N	\bar{X}	Ss	T	P
Öğretmen adayı	173	45,05	13,34	-38.344	0,000
Uygulama Öğretim Elemanı	173	90,97	8,36		P<0.05 Önemli

Öğretmen adaylarının öğretim ortamında uygulama alt boyutunda kendilerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları 45.05, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının bu özelliklerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları ise 90.97 olarak bulunmuştur. Öğretim ortamında uygulama alt boyutunda uygulama öğretim elemanlarının değerlendirmeleri, öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinden anlamlı düzeyde yüksektir ($P<0.05$). Bu sonuca göre, uygulama öğretim elemanları öğretmen adaylarını öğretim ortamında uygulama konusunda yeterli bulurken, öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda yeterli düzeyde bulmadığı görülmektedir.

Alt Problem 4:

Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve sonuçlarını değerlendirme ile ilgili hedefine ulaşma derecesinin incelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan testin öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve sonuçlarını değerlendirme ile ilgili bölümünden aldıkları puanlar ile, öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirme ölçeğinde öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve sonuçlarını değerlendirme ile ilgili bölümlerinden aldıkları puanlar karşılaştırılarak aradaki farka bakılması hedeflenmiştir. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları değerlendirmeleri yapılırken öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve sonuçlarını değerlendirmeleri dikkate alınmadığından bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Alt Problem 5:

Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrencileri değerlendirme ile ilgili hedefine ulaşma derecesinin incelenmesi

Bu bölümde öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan testin öğrencileri değerlendirme ile ilgili bölümünden aldıkları puanlar ile, öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirme ölçeğinde öğrencileri değerlendirme ile ilgili bölümlerinden aldıkları puanlar karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Bu amaçla uygulanan *t* testi sonuçları Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4
Öğrencileri Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin *t* Testi

	N	\bar{X}	Ss	t	P
Öğretmen adayı	173	37,68	13,88	-38.623	0,000
Uygulama Öğretim Elemanı	173	92,51	12,47		P<0.05 Önemli

Öğretmen adaylarının öğrencileri değerlendirme alt boyutunda kendilerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları 37.68, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının bu özelliklerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları ise 92.51 olarak bulunmuştur. Öğretimde öğrencileri değerlendirme alt boyutunda uygulama öğretim elemanlarının değerlendirmeleri, öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinden anlamlı düzeyde yüksektir ($P<0.05$). Bu sonuca göre, uygulama öğretim elemanları öğretmen adaylarını öğrencileri değerlendirme konusunda yeterli bulurken, öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda yeterli düzeyde bulmadığı görülmektedir.

Bu bölümde öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan testin tamamından aldıkları puanlar ile, öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirme ölçeğinden aldıkları toplam puanlar karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Bu amaçla uygulanan *t* testi sonuçları Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5
Toplam Sonuçlara İlişkin t Testi

ÖGR-ÖGRT	N	\bar{X}	Ss	t	P
Öğretmen adayı	173	38,31	8,30	-65.639	0,000
Uygulama Öğretim Elemanı	173	92,36	6,95		P<0.05 Önemli

Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları 38.31, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını değerlendirmelerinin puan ortalamaları ise 92.36 olarak bulunmuştur. Toplam sonuçlara göre uygulama öğretim elemanlarının değerlendirmeleri öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinden anlamlı düzeyde yüksektir ($P<0.05$).

Tablo 6
Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre
Kendilerini Değerlendirmelerine İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri

	Bölüm	N	\bar{X}	Ss
Öğretimin Planlanması	Otomotiv	30	43,50	15,60
	Giyim	26	40,00	15,68
	Coğrafya	30	47,66	14,89
	Bilgisayar	27	44,44	15,58
	Fizik	30	49,00	18,72
	Çocuk Gelişimi	30	55,83	10,51
Öğretim yöntem- tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma	Otomotiv	30	56,00	16,52
	Giyim	26	54,23	16,53
	Coğrafya	30	65,00	10,74
	Bilgisayar	27	60,18	12,89
	Fizik	30	61,83	15,89
	Çocuk Gelişimi	30	67,83	12,01
Öğretim Ortamında Uygulama	Otomotiv	30	42,16	14,42
	Giyim	26	35,96	14,76
	Coğrafya	30	47,00	10,38
	Bilgisayar	27	47,77	11,12
	Fizik	30	46,66	11,54
	Çocuk Gelişimi	30	49,83	13,73
Öğrencileri Değerlendirme	Otomotiv	30	37,66	10,64
	Giyim	26	37,69	12,18
	Coğrafya	30	36,16	11,27
	Bilgisayar	27	37,40	9,44
	Fizik	30	43,66	19,95
	Çocuk Gelişimi	30	33,50	15,48
TOPLAM	Otomotiv	30	35,83	9,13
	Giyim	26	34,00	7,82
	Coğrafya	30	39,16	5,73
	Bilgisayar	27	38,29	7,93
	Fizik	30	40,56	9,57
	Çocuk Gelişimi	30	41,46	7,20

Tablo 6'da öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre öğretimin planlanması, öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma, öğretim ortamında uygulama ve öğrencileri değerlendirme ve toplam puanlara ilişkin n, \bar{X} , Ss değerleri verilmiştir. Gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığının önem testi varyans analizi ile yapılmıştır. Varyans analizine ilişkin sonuçlar toplu olarak tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 Kendilerini Değerlendirmelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Öğretimin Planlanması	Gruplar Arasında	4291,301	5	858,260	3,644	0.004 P<0.05
	Gruplar İçinde	39335,000	167	235,539		
	Toplam	43626,301	172			
Öğretim yöntem- tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma	Gruplar Arasında	3860,954	5	772,191	3,800	0.003 P<0.05
	Gruplar İçinde	33937,023	167	203,216		
	Toplam	37797,977	172			
Öğretim Ortamında Uygulama	Between Groups	3476,794	5	695,359	4,274	0.001 P<0.05
	Within Groups	27172,628	167	162,710		
	Total	30649,422	172			
Öğrencileri Değerlendirme	Between Groups	1670,088	5	334,018	1,771	0.122 P>0.05
	Within Groups	31505,057	167	188,653		
	Total	33175,145	172			
Toplam	Between Groups	1140,718	5	228,144	3,558	0.004 P<0.05
	Within Groups	10708,796	167	64,125		
	Total	11849,514	172			

Tablo 7 incelendiğinde bölüm değişkenine göre öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri öğretimin planlanması, öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma , öğretim ortamında uygulama alt boyutlarında, ve toplam puan açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir. Değerlendirme alt boyutunda ise bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur.

Tablo 8
Bölüm Değişkenine Göre Öğrencilerin
Öğretimin Planlanması Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları

Bölüm	Karşılaştırılan Bölüm	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
Otomotiv	Çocuk Gelişimi	-12,33	3,96	,023*
Giyim	Çocuk Gelişimi	-15,83	4,11	,002*

P<0.05

Tablo 8 incelendiğinde, Otomotiv ve Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin öğretimin planlanması alt boyutu puan ortalamaları ile Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Çocuk Gelişimi öğrencilerinin öğretimin planlanması alt boyutu puan ortalamaları Otomotiv ve Giyim Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 9
Bölüm Değişkenine Göre Öğrencilerin
Öğretim Yöntem-Tekniklerini ve Öğretim Araç Gereçlerini Yerinde ve Etkili
Kullanma Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları

Bölüm	Karşılaştırılan Bölüm	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
Otomotiv	Çocuk Gelişimi	-11,8333	3,6807	,016*
Giyim	Çocuk Gelişimi	-13,6026	3,8197	,005*

P<0.05

Tablo 9 incelendiğinde, Otomotiv ve Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma alt boyutu puan ortalamaları ile Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Çocuk Gelişimi öğrencilerinin öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma alt boyutu puan ortalamaları Otomotiv ve Giyim Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 10
Bölüm Değişkenine Göre Öğrencilerin
Öğretim Ortamında Uygulama Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları

Bölüm	Karşılaştırılan Bölüm	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
Giyim	Coğrafya	-11,03	3,41	,016*
	Bilgisayar	-11,81	3,50	,010*
	Fizik	-10,70	3,41	,021*
	Çocuk Gelişimi	-13,87	3,41	,001*

P<0.05

Tablo 10 incelendiğinde, Coğrafya, Bilgisayar, Fizik ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin öğretim ortamında uygulama alt boyutu puan ortalamaları ile Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Coğrafya, Bilgisayar, Fizik ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin öğretim ortamında uygulama alt boyutu puan ortalamaları Giyim Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 11
Bölüm Değişkenine Göre Öğrencilerin
Öğrencileri Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları

Bölüm	Karşılaştırılan Bölüm	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
Fizik	Çocuk Gelişimi	10,1667	3,5464	,048*

P<0.05

Tablo 11 incelendiğinde, Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğrencileri değerlendirme alt boyutu puan ortalamaları ile Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğrencileri değerlendirme alt boyutu puan ortalamaları Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 12
Bölüm Değişkenine Göre Öğrencilerin
Toplam Puana Ait Tukey Testi Bulguları

Bölüm	Karşılaştırılan Bölüm	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
Giyim	Fizik	-6,5667	2,1456	,027*
	Çocuk Gelişimi	-7,4667	2,1456	,007*

P<0.05

Tablo 12 incelendiğinde, Fizik ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Fizik ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları Giyim Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 13
Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre
Öğretmenlerin Değerlendirmelerine İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri

	Bölüm	N	\bar{X}	Ss
Öğretimin Planlanması	Otomotiv	30	88,53	9,55
	Giyim	26	93,96	6,76
	Coğrafya	30	94,16	8,61
	Bilgisayar	27	98,77	3,65
	Fizik	30	95,93	7,99
	Çocuk Gelişimi	30	92,46	8,56
Öğretim yöntem- tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma	Otomotiv	30	89,76	9,02
	Giyim	26	94,84	5,66
	Coğrafya	30	86,26	6,71
	Bilgisayar	27	95,37	7,05
	Fizik	30	95,36	7,44
	Çocuk Gelişimi	30	89,50	11,12
Öğretim Ortamında Uygulama	Otomotiv	30	88,90	8,30
	Giyim	26	90,61	5,66
	Coğrafya	30	87,30	6,79
	Bilgisayar	27	96,96	4,49
	Fizik	30	97,30	4,65
	Çocuk Gelişimi	30	85,33	10,28
Öğrencileri Değerlendirme	Otomotiv	30	93,46	11,88
	Giyim	26	95,65	8,66
	Coğrafya	30	88,40	15,12
	Bilgisayar	27	100,00	,00
	Fizik	30	92,93	11,94
	Çocuk Gelişimi	30	85,80	14,82
TOPLAM	Otomotiv	30	91,96	7,54
	Giyim	26	92,65	3,93
	Coğrafya	30	86,56	5,23
	Bilgisayar	27	98,11	2,86
	Fizik	30	96,56	4,56
	Çocuk Gelişimi	30	88,96	8,08

Tablo 13’de öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre öğretimin planlanması, öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma, öğretim ortamında uygulama ve öğrencileri değerlendirme ve toplam puanlara ilişkin n , \bar{X} , S_s değerleri verilmiştir. Gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığının önem testi varyans analizi ile yapılmıştır. Varyans analizine ilişkin sonuçlar toplu olarak tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14 Bölüm Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P Değeri
Öğretimin Planlanması	Gruplar Arasında	1694,318	5	338,864	5,512	0.000 P<0.05
	Gruplar İçinde	10266,595	167	61,477		
	Toplam	11960,913	172			
Öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma	Gruplar Arasında	2167,301	5	433,460	6,606	0.000 P<0.05
	Gruplar İçinde	10957,381	167	65,613		
	Toplam	13124,682	172			
Öğretim Ortamında Uygulama	Between Groups	3660,824	5	732,165	14,617	0.000 P<0.05
	Within Groups	8365,083	167	50,090		
	Total	12025,908	172			
Öğrencilerin Değerlendirmesi	Between Groups	3661,996	5	732,399	5,290	0.000 P<0.05
	Within Groups	23123,218	167	138,462		
	Total	26785,214	172			
Toplam	Between Groups	2783,106	5	556,621	16,763	0.000 P<0.05
	Within Groups	5545,218	167	33,205		
	Total	8328,324	172			

Tablo 14 incelediğinde bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarını uygulama öğretim elemanlarının değerlendirmelerinde öğretimin planlanması, öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma , öğretim ortamında uygulama ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutlarında, ve toplam puan açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 15 Bölüm Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerinde Öğretimin Planlanması Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları

Bölüm	Karşılaştırılan Bölüm	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
Otomotiv	Bilgisayar	-10,24	2,07	0.000
	Fizik	-7,40	2,02	0.004
Çocuk Gelişimi	Bilgisayar	-6,31	2,07	0.029

P<0.05

Tablo 15 incelendiğinde, Bilgisayar ve Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğretimin planlanması alt boyutu puan ortalamaları ile Otomotiv Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bilgisayar ve Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğretimin planlanması alt boyutu puan ortalamaları Otomotiv Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Ayrıca Bilgisayar Öğretmenliği öğrencilerinin öğretimin planlanması alt boyutu puan ortalamaları ile Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bilgisayar Öğretmenliği öğrencilerinin öğretimin planlanması alt boyutu puan ortalamaları Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 16 Bölüm Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerinde Öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları

Bölüm	Karşılaştırılan Bölüm	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
Coğrafya	Giyim	-8,57	2,17	0.001
	Bilgisayar	-9,10	2,14	0.000
	Fizik	-9,10	2,09	0.000

P<0.05

Tablo 16 incelendiğinde, Bilgisayar, Fizik ve Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma alt boyutu puan ortalamaları ile Coğrafya Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bilgisayar, Fizik ve Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma alt boyutu puan ortalamaları Coğrafya Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 17 Bölüm Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerinde Öğretim Ortamında Uygulama Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları

Bölüm	Karşılaştırılan Bölüm	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
Otomotiv	Bilgisayar	-8,06	1,87	0.000
	Fizik	-8,40	1,82	0.000
Giyim	Bilgisayar	-6,34	1,94	0.014
	Fizik	-6,68	1,89	0.006
Coğrafya	Bilgisayar	-9,66	1,87	0.000
	Fizik	-10,00	1,82	0.000
Bilgisayar	Çocuk Gelişimi	11,62	1,87	0.000
Fizik	Çocuk Gelişimi	11,96	1,82	0.000

P<0.05

Tablo 17 incelendiğinde, Bilgisayar ve Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğretim ortamında uygulama alt boyutu puan ortalamaları ile Coğrafya Otomotiv, Giyim ve Çocuk gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında

anlamli düzeyde bir farklılaşma olduğu gör÷lmektedir. Bilgisayar ve Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğretim ortamında uygulama alt boyutu puan ortalamaları Coğrafya, Otomotiv, Giyim ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinden anlamli düzeyde yüksektir.

Tablo 18 Bölüm Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerinde Öğrencilerin Değerlendirilmesi Alt Boyutuna Ait Tukey Testi Bulguları

Bölüm	Karşılaştırılan Bölüm	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
Giyim	Çocuk Gelişimi	9,85	3,15	0.022
Coğrafya	Bilgisayar	-11,60	3,12	0.003
Bilgisayar	Çocuk Gelişimi	14,20	3,12	0.000

Tablo 18 incelendiğinde, Bilgisayar Öğretmenliği öğrencilerinin öğrencileri değerlendirme alt boyutu puan ortalamaları ile Coğrafya ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamli düzeyde bir farklılaşma olduğu gör÷lmektedir. Bilgisayar Öğretmenliği öğrencilerinin öğrencileri değerlendirme alt boyutu puan ortalamaları Coğrafya ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinden anlamli düzeyde yüksektir.

Ayrıca Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin öğrencileri değerlendirme alt boyutu puan ortalamaları ile Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamli düzeyde bir farklılaşma olduğu gör÷lmektedir. Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin öğrencileri değerlendirme alt boyutu puan ortalamaları Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinden anlamli düzeyde yüksektir.

Tablo 19 Bölüm Değişkenine Göre Uygulama Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerinde Toplam Puanlara Ait Tukey Testi Bulguları

Bölüm	Karşılaş. Bölüm	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
Otomotiv	Coğrafya	5,40	1,48	0.004
	Bilgisayar	-6,14	1,52	0.001
	Fizik	-4,60	1,48	0.024
Giyim	Coğrafya	6,08	1,54	0.001
	Bilgisayar	-5,45	1,58	0.007
Coğrafya	Bilgisayar	-11,54	1,52	0.000
	Fizik	-10,00	1,48	0.000
Çocuk gelişimi	Bilgisayar	-9,14	1,52	0.000
	Fizik	-7,60	1,48	0.000

Tablo 19 incelendiğinde, Bilgisayar ve Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile Coğrafya Otomotiv ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bilgisayar ve Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları Coğrafya, Otomotiv ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Ayrıca, Bilgisayar Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bilgisayar Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları Giyim Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Ayrıca, Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile Coğrafya Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları Coğrafya Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

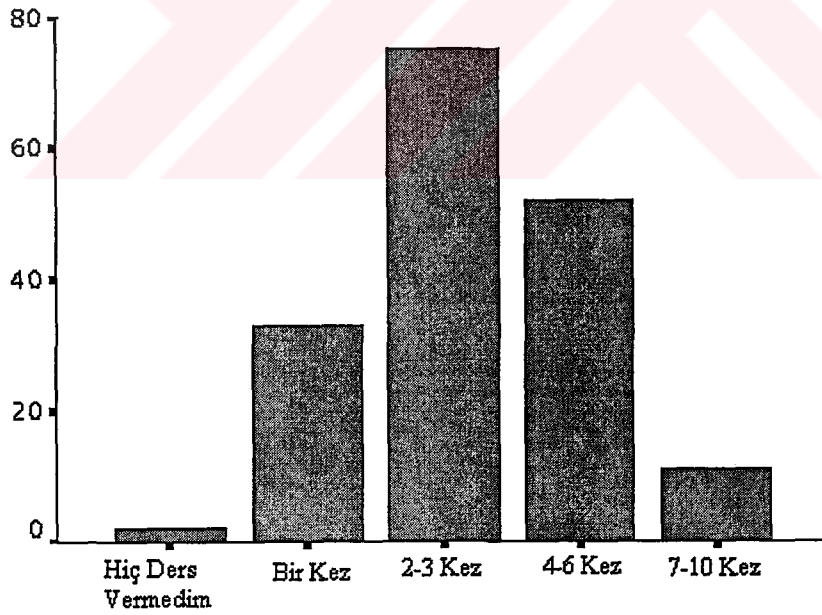
Ayrıca, Otomotiv Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile Coğrafya Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Otomotiv Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları Coğrafya Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 20 Öğretmen Adaylarının Süreli Uygulama Boyunca Kaç Kez Ders Verdiğine İlişkin Genel Dağılım

Kaç Kez Ders Verdiniz	f	%
Hiç Ders Vermedim, Gözlem Yaptım	2	1,2
Deneme Niteliğinde Bir Kez	33	19,1
2-3 Kez	75	43,4
4-6 Kez	52	30,1
7-10 Kez	11	6,4

Tablo 20’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %1.2’si hiç ders vermediğini sadece gözlem yaptığını, %19.1’i deneme niteliğinde bir kez ders verdiğini, %43.4’ü iki-üç kez ders verdiğini, %30.1’i dört-altı kez ders verdiğini ve %6.4’ü yedi-on kez ders verdiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının süreli uygulama boyunca en fazla (N=75) iki-üç kez ders verdikleri görülmektedir. Bu sonuç aşağıdaki Bar Grafiğinde de görülmektedir.

Tablo 21 Öğretmen Adaylarının Süreli Uygulama Boyunca Verdiği Derslerin Bar Grafiği İle Gösterimi

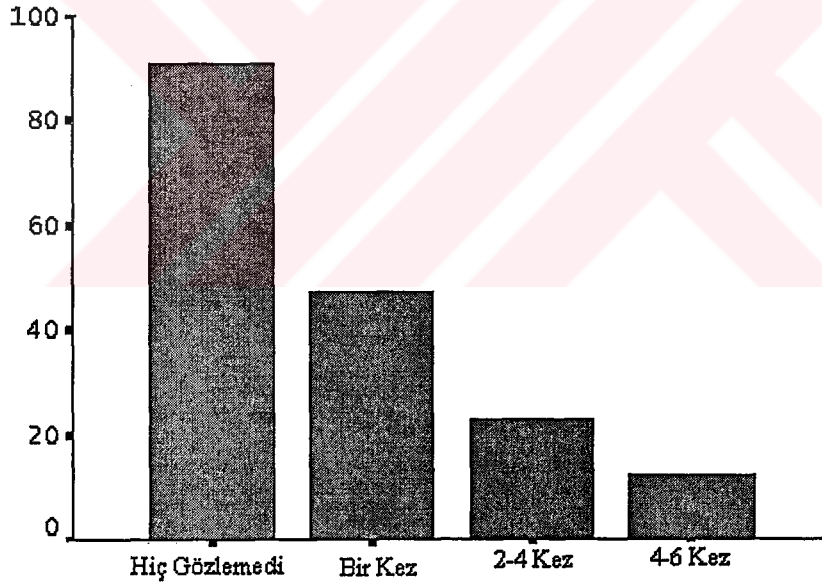


Tablo 22 Uygulama Öğretim Elemanlarının Süreli Uygulama Boyunca Öğretmen Adayını Kaç Kez Gözlediğine İlişkin Genel Dağılım

Kaç Kez Gözlem Yaptı	F	%
Hiç Gözlemedi	91	52,6
Bir Kez	47	27,2
2-4 Kez	23	13,3
4-6 Kez	12	6,9

Tablo 22’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %52.6’sı uygulama öğretim elemanının kendisini hiç gözleme gelmediğini, %27.2’si bir kez gözleme geldiğini, %13.3’ü iki-dört kez gözleme geldiğini, %6.9’u dört-altı kez gözleme geldiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının süreli uygulama boyunca en fazla (N=91) uygulama öğretim elemanı tarafından hiç gözlenmedikleri görülmektedir. Bu sonuç aşağıdaki Bar Grafiğinde de görülmektedir.

Tablo 23 Uygulama Öğretim Elemanlarının Süreli Uygulama Boyunca Öğretmen Adayını Kaç Kez Gözlediğinin Bar Grafiği ile Gösterimi

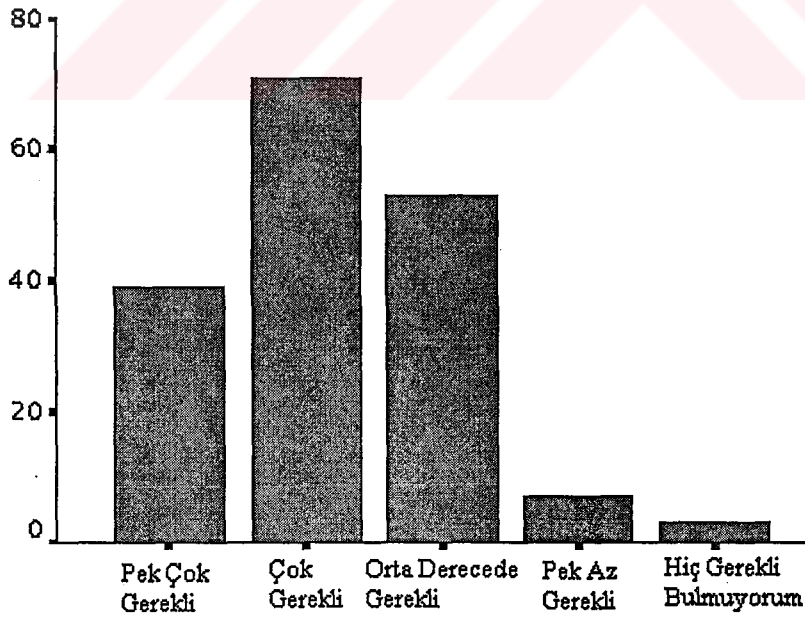


Tablo 24 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Konuları İçeren Yayınları İzlemeyi Ne Ölçüde Gerekli Bulduğuna İlişkin Genel Dağılım

Mesleki Yayınları İzlemeyi Ne Ölçüde Gerekli Buluyorsunuz?	f	%
Pek Çok Gerekli	39	22,5
Çok Gerekli	71	41,0
Orta Derecede Gerekli	53	30,6
Pek az gerekli	7	4,0
Hiç Gerekli Bulmuyorum	3	1,7

Tablo 24’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %22.5’i öğretmenlik mesleğine ilişkin konuları içeren yayınları izlemeyi pek çok gerekli bulduğunu, %41.0’i çok gerekli bulduğunu, %30.6’sı orta derecede gerekli bulduğunu, %4.0’ı pek az gerekli bulduğunu, %1.7’si ise hiç gerekli bulmadığını belirtmiştir. Bu sonuç aşağıdaki Bar Grafiğinde de görülmektedir.

Tablo 25 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Konuları İçeren Yayınları İzlemeyi Ne Ölçüde Gerekli Bulduğunun Bar Grafikle Gösterimi

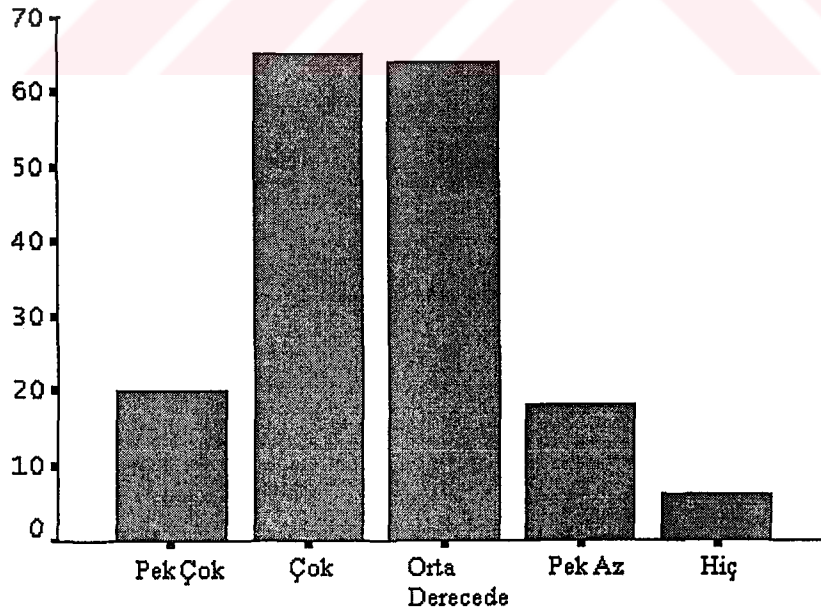


Tablo 26 Alanla İlgili Konferans Seminer Sempozyum Gibi Etkinliklere Katılmayı Gerekli Bulma Durumunun Genel Dağılımı

Etkinlikleri Gerekli Buluyormusunuz?	f	%
Pek Çok Gerekli	20	11,6
Çok Gerekli	65	37,6
Orta Derecede Gerekli	64	37,0
Pek Az Gerekli	18	10,4
Hiç Gerekli Bulmuyorum	6	3,5

Tablo 26’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %11.6’sı alanla ilgili konferans, seminer, sempozyum gibi etkinliklere katılmayı pek çok gerekli bulduğunu, % 37.6’sı çok gerekli bulduğunu, %37.0’orta derecede gerekli bulduğunu, %10.4’ü pek az gerekli bulduğunu, %3.5’i ise hiç gerekli bulmadığını belirtmiştir. Bu sonuç aşağıdaki Bar Grafiğinde de görülmektedir.

Tablo 27 Alanla İlgili Konferans Seminer Sempozyum Gibi Etkinliklere Katılmayı Gerekli Bulma Durumunun Bar Grafikle Gösterimi



Tablo 28 Üniversitede Konferans Seminer Sempozyum Gibi Etkinliklere Hangi Oranda Yer Verildiğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Verdikleri Yanıtların Genel Dağılımı

Üniversitede Etkinliklere Yer Verilme Oranı	f	%
Çok Sık Yer Veriliyor	0	0
Sık Yer Veriliyor	10	5,8
Orta Sıklıkta Yer Veriliyor	76	43,9
Pek Az Yer Veriliyor	66	38,2
Hiç Yer Verilmiyor	21	12,1

Tablo 28’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Üniversitede konferans, seminer, sempozyum gibi etkinliklere hangi oranda yer verildiğine ilişkin soruya %0’ı çok sık yer veriliyor, % 5.8 ‘i sık yer veriliyor, %43.9’ u orta sıklıkta yer veriliyor , %38.2’si pek az yer veriliyor, %12.1’i ise hiç yer verilmediğini belirtmiştir. Bu sonuç aşağıdaki Bar Grafiğinde de görülmektedir.

Tablo 29 Üniversitede Konferans Seminer Sempozyum Gibi Etkinliklere Hangi Oranda Yer Verildiğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Verdikleri Yanıtların Bar Grafikte Gösterimi

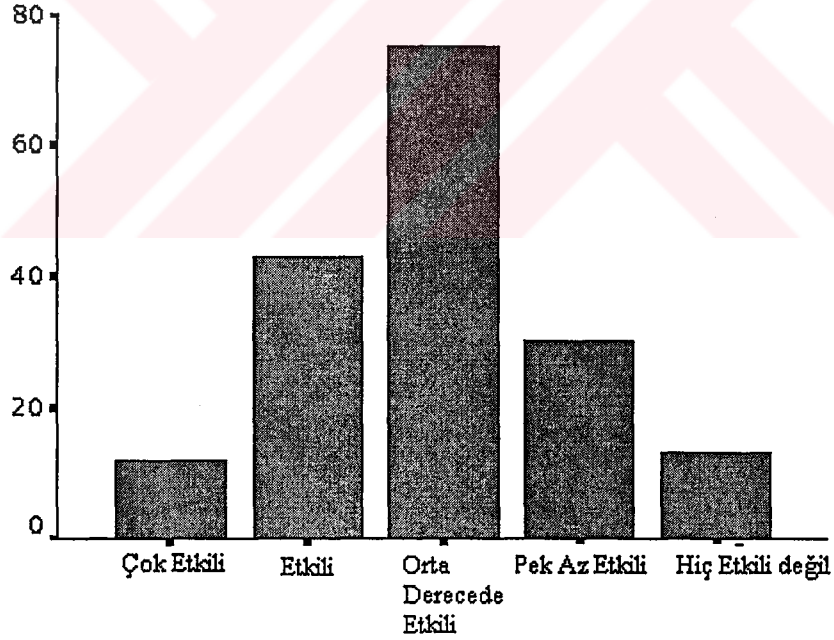


Tablo 30 Öğretim Hizmetlerinin Hangi Oranda Etkili Bulduğuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Verdikleri Yanıtların Genel Dağılımı

Öğretim Hizmetlerini etkili bulma oranı	f	%
Çok Etkili Buluyorum	12	6,9
Etkili Buluyorum	43	24,9
Orta derecede Etkili Buluyorum	75	43,4
Pek Az Etkili Buluyorum	30	17,3
Hiç Etkili Bulmuyorum	13	7,5

Tablo 30’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim hizmetlerinin hangi oranda etkili buldukları sorusuna %6.9’u çok etkili bulduğunu, % 24.9’u etkili bulduğunu, %43.4’u orta derecede etkili bulduğunu, %17.3’ü pek az etkili bulduğunu, %7.5’i ise hiç etkili bulmadığını belirtmiştir. Bu sonuç aşağıdaki Bar Grafiğinde de görülmektedir.

Tablo 31 Öğretim Hizmetlerinin Hangi Oranda Etkili Bulduğuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Verdikleri Yanıtların Bar Grafikle Gösterimi



BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmada Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Hedeflerine Ulaşma Derecesi incelenmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puanlar ile uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması dersi sonucunda öğretmen adaylarına verdikleri puanlar; öğretimin planlanması, öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma , öğretim ortamında uygulama, öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve sonuçlarını değerlendirme ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutları ile tek tek ele alınarak yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Ayrıca örneklem grubundaki öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri ve uygulama öğretim elemanlarının onları değerlendirmeleri sonucunda elde edilen puanlar, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre tek tek ele alınarak yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Alkan'a göre, bir öğretmen adayına, meslek adamı ve uzman olarak bakıldığında sahip olması gereken beş nitelik şunlardır: 1) Kişilik ve genel kültürle ilgili olanlar, 2) ilgili öğretim alanının öğretimi ile ilgili nitelikler, 3) Eğitim bilimlerinin kuramsal yönü ile ilgili nitelikler, 4) **Eğitimin teknolojik ve uygulama yönü ile ilgili nitelikler** ve 5) Yukarıdaki dört kategori ile ilgili niteliklerin belirli durumlarda bütünleştirilmesi ile ilgili niteliklerdir (Alkan, 1993, s.76).

Boyutlardan birincisi kişilik ve genel kültürle ilgili davranışları esas alan toplum sorunlarına katkıda bulunacak genel eğitim boyutudur. İkinci boyut, öğretimini yapacağı alanın içeriği ile ilgili bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve değerleri kazandıran alan kültürüdür. Üçüncü boyut, eğitim bilimlerinin kuramsal ve uygulamalı yönüne ilişkin olan eğitim programında "kim, niçin, nerede, nasıl öğretilmelidir?" sorusuna cevap veren öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazandığı meslek formasyonu boyutudur (Alkan, 1972; s. 52).

Öğretmenlik Meslek bilgisi boyutu öğretmen adaylarına öğretilen eğitim bilimlerine ilişkin davranışlar uygulamaya geçirilerek anlam kazanır. Bu da, sınıf içinde yapılacak hataları azaltmak ve öğretmen adaylarına güven kazandırmak amacıyla kontrollü bir ortamda yani mikro-öğretim yöntemi uygulamasıyla başlatılabilir. Daha sonra da gerçek sınıf ortamında uygulamaya geçmekte yarar vardır (Hacıoğlu, 1990, s. 34).

Nitelikli öğretmen yetiştirmede son derece önem taşıyan öğretmenlik uygulamaları araştırmamızda beş alt boyutu ile incelenmiş ve yorumlanmıştır.

1.0. Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretimin planlanması ile ilgili hedefine ulaşma derecesi ile ilgili olarak;

Eğitim belirli hedefleri gerçekleştirmek için yürütülür. Bu yüzden de rastlantılara bırakılamaz. Bir öğretmen ne kadar tecrübeli olursa olsun, anlatacağı dersi ve ders esnasında yapacağı etkinlikleri, kullanacağı araç gereçleri, seçeceği yöntem ve teknikleri ve değerlendirme süreçlerini önceden planlamalıdır. Planlı ve programlı olarak yürütülen bir eğitim öğretim hem verimli çalışmayı hem de hedefe en kısa yoldan ulaşmayı sağlar. Diğer taraftan öğretmen ders esnasında neyi, ne zaman ve nasıl öğreteceğini önceden planladığı için kendinden emin bir şekilde derse girecek dolayısıyla hem kendi zamanı hem de öğrencilerin zamanı en iyi şekilde değerlendirmiş olacaktır (İşman ve Eskicumali, 2000, s.19).

Eğitimin daha verimli ve başarılı olabilmesi için büyük önem taşıyan eğitim planlanması aşamasının öğretmen adaylarına en iyi şekilde öğretilmesi ve öneminin kavratılması gerekmektedir.

Araştırma bulgularına göre; Öğretmen adaylarının öğretimin planlanması alt boyutunda kendilerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları 46.93, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının bu özelliklerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları ise 93.89 olarak bulunmuştur. Öğretimin planlanması alt boyutunda uygulama öğretim elemanlarının değerlendirmeleri, öğretmen

adaylarının kendilerini değerlendirmelerinden anlamlı düzeyde yüksektir ($P<0.05$). Bu sonuca göre, uygulama öğretim elemanları öğretmen adaylarını öğretimin planlanması konusunda yeterli bulurken, öğretmen adaylarının kendilerini öğretimin planlanması konusunda yeterli düzeyde bulmadığı görülmektedir.

Öğretmen adayının öğretimin planlanması aşaması ile ilgili kuramsal bilgiler konusunda kendisini yeterli bulmamasına rağmen uygulama ortamında anlamlı derecede farklılık yaratacak şekilde başarı göstermesi sonucu düşündürücüdür.

Araştırmada elde edilen sonuçlara neden olan uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim görevlileri tarafından öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması esnasındaki çalışmalarının yeteri kadar gözlemlenemeyerek gerçek bir değerlendirme yapamamaları olarak düşünülebilir.

Uygulama öğretim elemanının görev ve sorumlulukları içerisinde “Öğretmen adayının çalışmalarını, uygulama öğretmeni ile birlikte düzenli olarak izler, denetler.” ve “Uygulamanın her aşamasında öğretmen adayına gerekli rehberliği ve danışmanlığı yapar.” denmektedir. (YÖK,1998). Öğretmenlik uygulaması esnasında öğretmen adayının konu ile ilgili bilgi ve becerilerindeki eksikliklerini fark etmesi ve bu eksikliklerini deneyimli ve bilgili öğretmen ve öğretim elemanlarının rehberliği ve danışmanlığı ile gidermesi amaçlanmaktadır.

Ayrıca araştırmada elde edilen sonuçlara neden olarak uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına ihtiyaç duydukları konularda yeterli derecede rehberlik ve danışmanlık edememesi olarak düşünülebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerine ulaşması için yapılması gerekenlerin tam olarak yapılamamasından dolayı öğretmenlik uygulaması dersinin öğretimin planlanması aşamasında hedeflerine ulaşmadığı söylenebilir.

2.0. Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma ile ilgili hedeflerine ulaşma derecesi ile ilgili olarak

Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma alt boyutunda kendilerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları 61,01, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının bu özelliklerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları ise 91.72 olarak bulunmuştur. Öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma alt boyutunda uygulama öğretim elemanlarının değerlendirmeleri, öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinden anlamlı düzeyde yüksektir ($P<0.05$). Bu sonuca göre, uygulama öğretim elemanları öğretmen adaylarını öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma konusunda çok yeterli bulurken, öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda orta seviyede yeterli bulduğu görülmektedir.

Öğretmen adayının öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma ile ilgili kuramsal bilgiler konusunda kendisini orta seviyede yeterli bulmasına rağmen uygulama ortamında anlamlı derecede farklılık yaratacak şekilde başarı göstermesi sonucu düşündürücüdür.

Araştırmada elde edilen sonuçlara neden uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim görevlileri tarafından öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması esnasındaki çalışmalarının yeteri kadar gözlemlenemeyerek gerçek bir değerlendirme yapamamaları olarak düşünülebilir. Ayrıca araştırmada elde edilen sonuçlara neden olarak uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına ihtiyaç duydukları konularda yeterli derecede rehberlik ve danışmanlık edememesi olarak düşünülebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerine ulaşması için yapılması gerekenlerin tam olarak yapılamamasından dolayı öğretmenlik uygulaması dersinin

öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma aşamasında hedeflerine ulaşmadığı söylenebilir.

3.0. Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayının hazırladığı öğretim planını öğretim ortamında uygulama ile ilgili hedefine ulaşma derecesi ile ilgili olarak

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının öğretim ortamında uygulama alt boyutunda kendilerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları 45,05, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının bu özelliklerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları ise 90,97 olarak bulunmuştur. Öğretim ortamında uygulama alt boyutunda uygulama öğretim elemanlarının değerlendirmeleri, öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinden anlamlı düzeyde yüksektir ($P<0.05$). Bu sonuca göre, uygulama öğretim elemanları öğretmen adaylarını öğretim ortamında uygulama konusunda yeterli bulurken, öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda yeterli düzeyde bulmadığı görülmektedir.

Öğretmen adayının öğretim ortamında uygulama aşaması ile ilgili kuramsal bilgiler konusunda kendisini yeterli bulmamasına rağmen uygulama ortamında anlamlı derecede farklılık yaratacak şekilde başarı göstermesi sonucu düşündürücüdür.

Araştırmada elde edilen sonuçlara neden uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim görevlileri tarafından öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması esnasındaki çalışmalarının yeteri kadar gözlemlenemeyerek gerçek bir değerlendirme yapamamaları olarak düşünülebilir. Ayrıca araştırmada elde edilen sonuçlara neden olarak uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına ihtiyaç duydukları konularda yeterli derecede rehberlik ve danışmanlık edememesi olarak düşünülebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerine ulaşması için yapılması

gerekenlerin tam olarak yapılamamasından dolayı öğretmenlik uygulaması dersinin öğretim planını öğretim ortamında uygulama aşamasında hedeflerine ulaşmadığı söylenebilir.

4.0. Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve sonuçlarını değerlendirme ile ilgili hedefine ulaşma derecesi ile ilgili olarak

Öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin birer birer sağlık durumunu, bedensel ve ruhsal gelişmelerini, kabiliyet, ihtiyaç ve problemlerini, geldikleri sosyal ve aile çevresini bilerek öğrenme faaliyetlerini bunlara uydurması gerekir (Tan, 1969, s.27).

Öğretmen çeşitli yöntemlerle aldığı bu bilgilerden; öğretimin planlanması ve uygulamasında, rehberlik hizmetlerinde kullanıp öğretimin niteliğini artırma işinde yararlanmalıdır. Öğrenciler hakkında çeşitli yöntemlerle alınan bu veriler dosyalanmalı, gerek duyuldukça kullanılmalıdır (Doğan, 1973, s.60).

Kapsam ve çeşitlilik ilkesi: Öğretmenlik mesleği, ders hazırlığı, dersi sunma, sınıf yönetimi, atölye ve laboratuvar yönetimi, okul, aile ve mesleği ile ilgili konularda öğrenciye rehberlik yapma, öğrenci başarısını değerlendirme, yönetim işlerine ve eğitsel çalışmalara katılma gibi çok çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır. Ayrıca öğretmenler, çeşitli bölgelerde, farklı olanak ve koşullara sahip genel-mesleki, gündüzlü-yatılı, pansiyonlu, şehir ve köy okullarında, müstakil veya birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekil ve çeşitlilikte planlanır ve yürütülür (YÖK,1998).

Araştırmamızda öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan testin öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve sonuçlarını değerlendirme ile ilgili bölümünden aldıkları puanlar ile, öğretmenlik uygulaması dersi değerlendirme ölçeğinde öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve sonuçlarını

değerlendirme ile ilgili bölümlerinden aldıkları puanlar karşılaştırılarak aradaki farka bakılması hedeflenmiştir.

Ancak öğretimin planlanmasında ve uygulanmasında bu derece etkili ve önemli olan bu boyut öğretmenlik uygulaması çalışmalarında dikkate alınmamıştır.

Öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayan öğretmenlik uygulaması çalışmalarında; öğretmenlik mesleğinin başarı ile yürütülmesinde çok etkili ve önemli bir yeri olan öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve sonuçlarını değerlendirme çalışmalarına yer verilmemesi öğretmenlik uygulaması çalışmalarının eksik bir yönü olarak görülmektedir.

5.0. Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrencileri değerlendirme ile ilgili hedefine ulaşma derecesi ile ilgili olarak

Araştırma bulguların göre; öğretmen adaylarının öğrencileri değerlendirme alt boyutunda kendilerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları 37,68, uygulama öğretim elemanlarının adaylarının bu özelliklerini değerlendirmelerinin puan ortalamaları ise 92.51 olarak bulunmuştur. Öğretimde öğrencileri değerlendirme alt boyutunda uygulama öğretim elemanlarının değerlendirmeleri, öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinden anlamlı düzeyde yüksektir ($P<0.05$). Bu sonuca göre, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını öğrencileri değerlendirme konusunda yeterli bulurken, öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda yeterli düzeyde bulmadığı görülmektedir.

Öğretmen adayının öğrencileri değerlendirme aşaması ile ilgili kuramsal bilgiler konusunda kendisini yeterli bulmamasına rağmen uygulama ortamında anlamlı derecede farklılık yaratacak şekilde başarı göstermesi sonucu düşündürücüdür.

Araştırmada elde edilen sonuçlara neden uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim görevlileri tarafından öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması

esnasındaki çalışmalarının yeteri kadar gözlemlenemeyerek gerçek bir değerlendirme yapamamaları olarak düşünülebilir. Ayrıca araştırmada elde edilen sonuçlara neden olarak uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına ihtiyaç duydukları konularda yeterli derecede rehberlik edememesi olarak düşünülebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerine ulaşması için yapılması gerekenlerin tam olarak yapılamamasından dolayı öğretmenlik uygulaması dersinin öğrencileri değerlendirme aşamasında hedeflerine ulaşmadığı söylenebilir.

6.0 Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmaması ile ilgili olarak

Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri öğretimin planlanması, öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma , öğretim ortamında uygulama alt boyutlarında, ve toplam puan açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

6.1 Öğretmen adaylarının öğretimin planlanması alt boyutunda kendilerini değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmaması ile ilgili olarak

Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre incelenmesinde öğretimin planlanması alt boyutunda; Otomotiv ve Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları ile Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Çocuk Gelişimi öğrencilerinin öğretimin planlanması alt boyutu puan ortalamaları Otomotiv ve Giyim Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre; Otomotiv ve Giyim Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretimin planlanması aşaması ile ilgili kuramsal bilgiler konusunda , örneklem grubuna alınan diğer bölümlere oranla anlamlı bir farklılık yaratacak şekilde yetersiz kaldıkları söylenebilir. Çocuk

Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının örneklem grubuna alınan diğer bölümlere göre öğretimin planlanması aşaması ile ilgili kuramsal bilgiler konusunda yeterli oldukları söylenebilir.

6.2 Öğretmen adaylarının öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma alt boyutunda kendilerini değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmaması ile ilgili olarak

Otomotiv ve Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma alt boyutu puan ortalamaları ile Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Çocuk Gelişimi öğrencilerinin öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma alt boyutu puan ortalamaları Otomotiv ve Giyim Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre; Otomotiv ve Giyim Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma aşaması ile ilgili kuramsal bilgiler konusunda , örneklem grubuna alınan diğer bölümlere oranla anlamlı bir farklılık yaratacak şekilde yetersiz kaldıkları söylenebilir. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise örneklem grubuna alınan diğer bölümlere göre öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma aşaması ile ilgili kuramsal bilgiler konusunda yeterli oldukları söylenebilir.

6.3 Öğretmen adaylarının öğretim ortamında uygulama alt boyutunda kendilerini değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmaması ile ilgili olarak

Coğrafya, Bilgisayar, Fizik ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin öğretim ortamında uygulama alt boyutu puan ortalamaları ile Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu

görülmektedir. Coğrafya, Bilgisayar, Fizik ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin öğretim ortamında uygulama alt boyutu puan ortalamaları Giyim Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre Giyim Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim ortamında uygulama aşaması ile ilgili kuramsal bilgiler konusunda , örneklem grubuna alınan diğer bölümlere oranla anlamlı bir farklılık yaratacak şekilde yetersiz kaldıkları söylenebilir. Coğrafya, Bilgisayar, Fizik ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise öğretim ortamında uygulama aşaması ile ilgili kuramsal bilgiler konusunda yeterli oldukları söylenebilir.

Buna neden olarak; Giyim öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sayısının fazla olması, buna karşın öğretmenlik uygulamasını yapabilecekleri okulların sınırlı olması nedeniyle öğretmenlik uygulaması çalışmalarında yeteri kadar aktif olamamaları ve bu nedenle konu ile ilgili eksikliklerini fark ederek uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanlarının danışmanlığı ve rehberliği doğrultusunda kendilerini geliştirme fırsatı bulamamaları olarak düşünülebilir.

6.4 Öğretmen adaylarının öğrencileri değerlendirme alt boyutunda kendilerini değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmaması ile ilgili olarak

Öğrencileri değerlendirme alt boyutuna baktığımızda Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları ile Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğrencileri değerlendirme alt boyutu puan ortalamaları Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre öğretimin planlanması, öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma ve öğretim ortamında uygulama alt boyutlarında örneklem grubuna alınan diğer bölümlere göre anlamlı bir farklılık yaratacak düzeyde başarı gösteren Çocuk Gelişim Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgili kuramsal bilgiler konusunda yeterli

olmadığı söylenebilir. Fizik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgili kuramsal bilgiler konusunda örneklem grubuna alınan diğer tüm bölümlere göre yeterli oldukları söylenebilir.

6.5 Öğretmen adaylarının tüm alt boyutların toplam puan ortalamalarında kendilerini değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmaması ile ilgili olarak

Fizik ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin tüm alt boyutların toplam puan ortalamaları ile Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Fizik ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları Giyim Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre örneklem grubuna alınan bölümler içinde tüm alt boyutların toplam puanları bakımından en yüksek başarı grafiğini gösteren bölümlerin Çocuk gelişimi ve Fizik öğretmenliği bölümü öğrencileri olduğu söylenebilir. Buna karşın örneklem grubuna alınan bölümler içinde tüm alt boyutların toplam puanları bakımından en düşük başarı grafiğini gösteren bölümün Giyim Öğretmenliği bölümü öğrencileri olduğu söylenebilir.

7.0 Uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmaması ile ilgili olarak

Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarını uygulama öğretim elemanlarının değerlendirmelerinde öğretimin planlanması, öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma , öğretim ortamında uygulama ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutlarında, ve toplam puan açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

7.1 Uygulama öğretim elemanlarının öğretimin planlanması alt boyutunda öğretmen adaylarını değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmaması ile ilgili olarak

Bilgisayar ve Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğretimin planlanması alt boyutu puan ortalamaları ile Otomotiv Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bilgisayar ve Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğretimin planlanması alt boyutu puan ortalamaları Otomotiv Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırması sonuçlarına göre de öğretimin planlanması alt boyutunda Otomotiv Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yeterli düzeyde olmadıklarının saptanması, öğretmenlerin öğretmen adaylarını değerlendirirken gerçekçi bir değerlendirme yapmış olduklarını göstermektedir. Ancak öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırması sonuçlarına göre öğretimin planlanması alt boyutunda yetersiz düzeyde oldukları belirlenen Giyim Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilirken yeterli düzeyde olduklarını tespit etmeleri düşündürücüdür.

Ayrıca uygulama öğretim elamanlarının değerlendirmelerinde Bilgisayar Öğretmenliği öğrencilerinin öğretimin planlanması alt boyutu puan ortalamaları ile Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bilgisayar Öğretmenliği öğrencilerinin öğretimin planlanması alt boyutu puan ortalamaları Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırması sonuçlarına göre öğretimin planlanması ile ilgili kuramsal bilgiler konusunda yeterli oldukları saptanan Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen değerlendirmelerinde Bilgisayar Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre yetersiz olarak tespit edilmesi, Bilgisayar Öğretmenliği öğrencilerinin uygulama öğretim elamanlarının değerlendirmeleri sonucunda daha başarılı görülmeleri sonucu düşündürücüdür. Bilgisayar öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının gerçekçi gözlem sonuçlarına dayanmayan değerlendirmeye tabi tutuldukları söylenebilir.

7.2 Uygulama öğretmen elamanlarının öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma alt boyutunda öğretmen adaylarını değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmaması ile ilgili olarak

Bilgisayar, Fizik ve Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma alt boyutu puan ortalamaları ile Coğrafya Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bilgisayar, Fizik ve Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma alt boyutu puan ortalamaları Coğrafya Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

7.3 Uygulama öğretim elamanlarının öğretim ortamında uygulama alt boyutunda öğretmen adaylarını değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmaması ile ilgili olarak

Bilgisayar ve Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğretim ortamında uygulama alt boyutu puan ortalamaları ile Coğrafya Otomotiv, Giyim ve Çocuk gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bilgisayar ve Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğretim ortamında uygulama alt boyutu puan ortalamaları Coğrafya, Otomotiv, Giyim ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda Bilgisayar ve Fizik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları örneklem grubuna alınan diğer bölümler içinde anlamlı düzeyde farklılık yaratacak şekilde başarı göstermişlerdir.

7.4 Uygulama öğretim elamanlarının öğrencileri değerlendirme alt boyutunda öğretmen adaylarını değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmaması ile ilgili olarak

Bilgisayar Öğretmenliği öğrencilerinin öğrencileri değerlendirme alt boyutu puan ortalamaları ile Coğrafya ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan

ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bilgisayar Öğretmenliği öğrencilerinin öğrencileri değerlendirme alt boyutu puan ortalamaları Coğrafya ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Ayrıca Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin öğrencileri değerlendirme alt boyutu puan ortalamaları ile Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin öğrencileri değerlendirme alt boyutu puan ortalamaları Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğrencileri değerlendirme alt boyutu ile ilgili olarak öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puan ortalamalarında bölümler arasında en başarılı Fizik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları olduğu tespit edilmiş olmasına rağmen öğretmen değerlendirmeleri sonucunda Bilgisayar öğretmenliği öğrencileri Coğrafya ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinden; Giyim öğretmenliği öğrencileri Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmen adaylarının kendileri değerlendirmeleri ile uygulama öğretim elamanlarının onları değerlendirmeleri arasındaki puan ortalamaları farklarındaki çelişkiler düşündürücüdür.

Araştırmada elde edilen sonuçlara neden uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim görevlileri tarafından öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması esnasındaki çalışmalarının yeteri kadar gözlemlenemeyerek gerçek bir değerlendirme yapamamaları olarak düşünülebilir.

7.5 Öğretmenlerin tüm alt boyutların toplam puan ortalamalarında öğretmen adaylarını değerlendirmelerinin bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmaması ile ilgili olarak

Bilgisayar ve Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları ile Coğrafya Otomotiv ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bilgisayar ve Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları Coğrafya, Otomotiv ve Çocuk Gelişimi Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, Bilgisayar Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları Giyim Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, Giyim Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları Coğrafya Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, Otomotiv Öğretmenliği öğrencilerinin toplam puan ortalamaları Coğrafya Öğretmenliği öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerinde toplam puan ortalamaları sonucunda Fizik ve Çocuk gelişimi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları olduğu tespit edilmiş olmasına rağmen öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmelerinde toplam puan ortalamalarında farklı bölümler arasında sonuçlar çıkmaktadır.

Öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmen adaylarının kendileri değerlendirmeleri ile uygulama öğretim elamanlarının onları değerlendirmeleri arasındaki puan ortalamaları farklarındaki çelişkiler düşündürücüdür.

Buna neden olarak, öğretmenler tarafından öğretmen adaylarının uygulama ortamındaki bilgi ve becerileri yeteri kadar gözlemlenememesi ve gerçekçi bir değerlendirme yapılamaması olarak düşünülebilir.

8.1 Öğretmen Adaylarının Süreli Uygulama Boyunca Kaç Kez Ders Verdiği ile ilgili olarak

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %1.2'si hiç ders vermediğini sadece gözlem yaptığını, %19.1'i deneme niteliğinde bir kez ders verdiğini, %43.4'ü iki-üç kez ders verdiğini, %30.1'i dört-altı kez ders verdiğini ve %6.4'ü yedi-on kez ders verdiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının süreli uygulama boyunca en fazla (N=75) iki-üç kez ders verdikleri görülmektedir.

Bu sayının öğretmen adaylarının uygulama ortamında eksikliklerini göreberek düzeltmesi ve kendini geliştirebilmesi için yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması ilkesi: Öğretmenlik uygulaması programı; planlama, inceleme, araştırma, katılma, analiz etme, denetleme, değerlendirme ve geliştirme gibi kapsamlı bir dizi süreçten oluşur. Bu süreçlerin her biri hazırlık, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarından oluşmaktadır. Öğretmen adayının, öğretmenlik davranışlarını bu yapacağı süreden çok daha fazla zamana ve çabaya ihtiyacı vardır. Bu nedenle öğretmenlik uygulamaları; öğretmen adayına giderek artan bir sorumluluk ve uygulama yeterliliği kazandırmak için, en az bir yarı yıla yayılarak programa yerleştirilir (YÖK,1998).

Yukarıda öğretmenlik uygulamalarının bir yarıyla yayılarak programa yerleştirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Ancak Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersi bir yarı yıla yayılmış olmasına rağmen öğrenci gruplarının kalabalık olması, uygulamaya gidilen okulların sayısının sınırlı olması, bu okulların fiziki şartlarının yeterli olmaması gibi nedenlerden dolayı öğretmen adayları yeteri kadar uygulama yaparak eksikliklerini fark edip, bu eksiklikleri giderme fırsatı bulamamaktadır.

8.2 Uygulama Öğretim Elemanlarının Süreli Uygulama Boyunca Öğretmen Adayını Kaç Kez Gözlediği ile ilgili olarak

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %52.6'sı uygulama öğretim elemanının kendisini hiç gözleme gelmediğini, %27.2'si bir kez gözleme geldiğini, %13.3'ü iki-dört kez gözleme geldiğini, %6.9'u dört-altı kez gözleme geldiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının süreli uygulama boyunca en fazla (N=91) uygulama öğretim elemanı tarafından hiç gözlenmedikleri görülmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması: Öğretmen adayının öğretmenlik becerileri kazanması ve geliştirilmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri ve sınıf içi öğretim uygulaması içeren bu süreç bir dönem haftada altı saattir. Öğretmen

adayı bu altı saatin en az üç saatini sınıflarda uygulama yaparak geçirmesi gerekmektedir. Diğer üç saatinde ise okuldaki uygulamalarındaki çalışmalarını gözden geçirmeli, değerlendirmeli ve planlar yapmalıdır. Uygulama sırasında fakülte uygulama öğretim elemanları her hafta iki saatlik bir seminer dersi yaparak okullarda yapılan uygulamalarla ilgili gelişmeleri tartışır ve değerlendirmeler yapar. Bu süreçte uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni öğretmen adayına yardım ve destek sağlar ve öğretmen adayı ile yakın bir işbirliği yapar. **Uygulama öğretmeni öğretmen adayının dersini belli bir programa göre birçok kez baştan sona gözlemler. Uygulama öğretim elemanı da öğretmen adayının derslerini dönem boyunca belli aralıklarla en az iki kez izler ve öğretmen adayının gelişmesine katkı sağlayacak yapıcı önerilerde bulunur (YÖK,1998, ss:37-38).**

Ortak değerlendirme ilkesi: Uygulama etkinliklerini birlikte planlayıp yürüttükleri için öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki performansı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilir. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki başarısı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin fakültenin "Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği" gereğince birleştirilmesiyle not olarak belirlenir. Uygulama öğretim elemanı notları fakülte yönetimine teslim eder (YÖK,1998).

Yukarıda öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki performansının uygulama öğretim elemanı tarafından dönem boyunca en az iki kez izlemesi ve öğretmen adayının gelişimine katkı sağlayacak yapıcı önerilerde bulunması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak anket sonuçlarında öğretmen adaylarından %52.6'sı (N=91) uygulama öğretim elemanı tarafından hiç gözlemlenmediklerini, %27.2'si (N=47) ise sadece bir kez gözlemlenmediklerini belirtmişlerdir.

Bu sonuca göre uygulama öğretim elemanları öğretmenlik uygulaması

dersinin hedeflerine ulaşması için yapması gerekenleri tam olarak yapamadıkları söylenebilir. Ayrıca öğretim ortamında uygulama çalışmalarında öğretmen adaylarını değerlendirebilecek kadar gözlemlenemedikleri söylenebilir.

Bu sonuç; öğretimin planlanması, öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma , öğretim ortamında uygulama ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutlarında, öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri ile uygulama öğretim elemanlarının onları değerlendirmeleri arasındaki farklılaşmanın nedeni olarak belirtilen, öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması esnasındaki çalışmalarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanları tarafından yeteri kadar gözlemlenemeyerek gerçek bir değerlendirme yapamamaları sonucunu destekler niteliktedir.

8.3. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Konuları İçeren Yayınları İzlemeyi Ne Ölçüde Gerekli Bulduğu ile ilgili olarak

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %22.5'ini öğretmenlik mesleğine ilişkin konuları içeren yayınları izlemeyi pek çok gerekli bulduğunu, %41.0'ını çok gerekli bulduğunu, %30.6'sını orta derecede gerekli bulduğunu, %4.0'ını pek az gerekli bulduğunu, %1.7'si ise hiç gerekli bulmadığını belirtmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının çoğunun mesleğe ilişkin konuları içeren yayınları takip ederek bir öğretmenin sürekli kendisini yenilemesi gerektiğine inandığını göstermektedir.

8.4. Alanla İlgili Konferans Seminer Sempozyum Gibi Etkinliklere Katılmayı Gerekli Bulma Durumu ile ilgili olarak

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %11.6'sını alanla ilgili konferans, seminer, sempozyum gibi etkinliklere katılmayı pek çok gerekli bulduğunu, %37.6'sını çok gerekli bulduğunu, %37.0'ını orta derecede gerekli bulduğunu, %10.4'ünü pek az gerekli bulduğunu, %3.5'i ise hiç gerekli bulmadığını belirtmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının çoğunun mesleğe ilişkin konuları içeren yayınları takip etmenin yanı sıra alanla ilgili konferans, seminer, sempozyum gibi etkinliklere katılmayı gerekli bulduğunu göstermektedir.

8.5. Üniversitede Konferans Seminer Sempozyum Gibi Etkinliklere Hangi Oranda Yer Verildiğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Verdikleri Yanıtlar ile ilgili olarak

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Üniversitede konferans, seminer, sempozyum gibi etkinliklere hangi oranda yer verildiğine ilişkin soruya %0'ı çok sık yer veriliyor, % 5.8 'i sık yer veriliyor, %43.9' u orta sıklıkta yer veriliyor , %38.2'si pek az yer veriliyor, %12.1'i ise hiç yer verilmediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu üniversitede etkinliklere orta sıklıkta ve pek az yer verildiğini belirtmektedir.

Öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği ve alanlarıyla ilgili konularda verilen konferans, seminer, sempozyum gibi etkinliklere katılması gerektiği bilincini ve alışkanlığını kazandırmak için üniversitelerin bu etkinliklere daha sık yer vermesi gerektiği düşünülmektedir.

8.6. Öğretim Hizmetlerinin Hangi Oranda Etkili Bulunduğuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Verdikleri Yanıtlar ile ilgili olarak

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim hizmetlerinin hangi oranda etkili buldukları sorusuna %6.9'u çok etkili bulduğunu, % 24.9'u etkili bulduğunu, %43.4'u orta derecede etkili bulduğunu, %17.3'ü pek az etkili bulduğunu, %7.5'i ise hiç etkili bulmadığını belirtmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarından çoğunun öğretim hizmetlerini orta derecede etkili bulduğunu göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Hedeflerine Ulaşma Derecesi incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

1- Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak, öğretmen adaylarının kendilerini öğretimin planlanması ve öğretim ortamında uygulama aşamalarında yetersiz, öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma aşamasında orta derecede yeterli, öğrencileri değerlendirme aşamasında ise çok yetersiz gördükleri bulunmuştur. Buna karşın uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını öğretimin planlanması, öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma, öğretim ortamında uygulama ve öğrencilerin değerlendirilmesi aşamalarında çok yeterli olarak değerlendirdikleri bulunmuştur.

2- Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretimin planlanması ile ilgili hedefine ulaşma derecesi ile ilgili olarak öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puanlar ile uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi sonucunda öğretmen adaylarına verdikleri puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

3- Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma ile ilgili hedefine ulaşma derecesi ile ilgili olarak öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puanlar ile uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi sonucunda

öğretmen adaylarına verdikleri puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

4- Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğretim ortamında uygulama çalışmaları ile ilgili hedefine ulaşma derecesi ile ilgili olarak öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puanlar ile uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi sonucunda öğretmen adaylarına verdikleri puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

5- Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgili hedefine ulaşma derecesi ile ilgili olarak öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puanlar ile uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi sonucunda öğretmen adaylarına verdikleri puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlik uygulamaları konusunda mevcut uygulamaların yetersiz olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır. Bu nedenle konuyla ilgili uygulama öğretim elemanlarına, uygulama öğretmenlerine, öğretmen adaylarına fakülte yetkililerine ve konuyla ilgilenen diğer kişilere bazı öneriler getirmek mümkündür.

1- Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak, öğretmen adaylarının kendilerini öğretimin planlanması ve öğretim ortamında uygulama aşamalarında yetersiz, öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma aşamasında orta derecede yeterli, öğrencileri değerlendirme aşamasında ise çok yetersiz buldukları söylenebilir. Bu sonuca göre; öğretmen adaylarının bütün aşamalarda çok yeterli olarak öğretmenlik mesleğine başlayabilmeleri için gerekli önlemlerin ilgili okul yönetimi ve öğretim elemanlarınca alınmasında yarar vardır.

2- Öğretmenlik mesleği açısından önemi vurgulanan öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve sonuçlarını değerlendirme aşamasının öğretmenlik uygulamalarında dikkate alınmaması bir eksiklik olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve sonuçlarını değerlendirme çalışmalarını da yapması ve öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde bu yeterlilik boyutunda dikkate alınması daha nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için yararlı olacaktır.

3- YÖK'ün 1998 yılında yayımladığı öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönergede öğretim elemanlarının görevleri içinde öğretmen adayının düzenli olarak denetleme ve bu denetlemenin sonucundaki gözlemlerine dayanarak öğretmen adayını değerlendirme yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre uygulama öğretim elemanları tarafından öğretmen adaylarının düzenli olarak gözlemlenemediği ve gerçekçi bir değerlendirme yapılamadığı görülmektedir. Uygulama öğretim elemanları öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını düzenli olarak gözlemlemeli ve her gözlemleri sonunda ders gözlem formunu doldurmalıdır. Dönem sonunda ders gözlem formları dikkate alınarak yapılan değerlendirmeler daha gerçekçi olacaktır.

4- Uygulama öğretim elemanları öğretmen adayları ile birlikte okullara sık sık gitmeli ; stajlara katılmalı, okulda öğretim deneyimi kazanmalıdırlar.

5- YÖK'ün yayımladığı yönergede uygulama öğretim elemanlarının görevleri içinde öğretmen adayını düzenli olarak izleme ve denetlemenin yanı sıra uygulamanın her aşamasında öğretmen adayına gerekli rehberliği ve danışmanlığı yapması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle uygulama öğretim elemanları öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının uygulama esnasında yaptıkları etkinlikler hakkında konuşarak sınıf ortamında tartışmaları daha yararlı olacaktır. Bu tartışma esnasında uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adayları hakkında kendi gözlemlerini, eleştirilerini ve olumlu gördüğü yönleri ifade ederek öğretmen adaylarını yönlendirmeleri ve öğretmen adaylarının bir sonraki uygulama

etkinliğinde yapacakları etkinlikleri gözden geçirerek kontrol etmeleri öğretmenlik uygulaması çalışmalarında başarıyı arttıracaktır.

6- Öğretmenlik uygulamalarını yürüten öğretim elemanlarının yeterli düzeyde bir formasyona sahip olması dersin hedeflerine ulaşmasında etkili olacaktır. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması dersleri bu konuda yeterli bir formasyona sahip öğretim elemanları tarafından yürütülmelidir.

7- Öğretmen adaylarının uygulama etkinliklerinde daha çok ders vererek deneyim kazanabilmeleri, eksik yönlerini görerek kendilerini geliştirebilmeleri için gruplardaki öğrenci sayısının az olması yararlı olacaktır. Böylece öğretmen adayları daha fazla uygulama yapma imkanı bulacak, öğretmenlik uygulaması dersi hedeflerine ulaşmış olacaktır.

8- Öğretmen adaylarının uygulama etkinliklerinde daha çok ders vererek deneyim kazanabilmeleri, eksik yönlerini görerek kendilerini geliştirebilmeleri için öğretmenlik uygulaması dersi iki yarı yıla çıkarılarak öğretmen adaylarının daha çok uygulama yapabilme imkanı sağlanabilir.

9- YÖK'ün yayımladığı genelgede uygulama öğretmenin görev sorumlulukları içerisinde, “uygulama etkinliklerinin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için öğretmen adayına rehberlik eder, bu etkinlikleri izler ve denetler” denmektedir. Uygulama öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin öğretmen adaylarına nasıl rehberlik etmesi gerektiği, nasıl değerlendirmesi gerektiği gibi konularda bir hizmet içi eğitim programına alınarak bu konuda bilgilendirilmeleri yararlı olacaktır.

10- Öğretmen adaylarının edindikleri kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürerek deneyim kazanmalarında ve mesleklerinde başarılı olabilmelerinde büyük önem taşıyan öğretmenlik uygulaması dersinin önemini ve ciddiyetini fark ederek bu dersin daha verimli işlenmesi için üzerlerine düşen görevleri en iyi şekilde yapması dersin hedeflerine ulaşmasında etkili olacaktır. Bu nedenle uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenleri tarafından öğretmen adayları

bu konunun önemi hakkında bilgilendirilmeli, görev ve sorumluluklarını başarı ile yerine getirmeleri için yönlendirilmelidir.

11- Araştırmamızda öğretmen adaylarının çoğu üniversite bünyesinde orta seviyede konferans, seminer, sempozyum gibi etkinliklere yer verildiğini belirtmiştir. Genç kuşakların eğitimleri konusunda büyük sorumluluklar alacak öğretmen adaylarının bu mesleğin önemini kavrayabilmeleri, alanları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yenilikleri takip edebilmeleri için üniversite bünyesinde konferans, seminer, sempozyum gibi etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Böylece öğretmen adayları gelecekte alacakları sorumlulukların ciddiyetini kavrayarak öğretmenlik uygulaması çalışmalarında kendilerini geliştirmek için daha fazla çaba harcayacaklardır.

12- Fakülte yetkilileri tarafından , uygulama öğretim elemanlarının gerekli rehberliği ve denetimi yapabilmesi için uygulama öğretim elemanının haftalık ders programında yeterli süre tanınmalıdır. Ya da düzenli olarak öğretmen adaylarını denetleyerek öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerine ulaşmasını sağlayacak, sadece öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgilenecek öğretim elemanları belirlenmesi faydalı olacaktır.

BÖLÜM VII

ÖZET

Bu araştırmada Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Hedeflerine Ulaşma Derecesi incelenmiştir.

Araştırma genel tarama modelindedir. Araştırmanın amacına koşut olarak toplanan veriler, geniş bir kaynak taramasına ve anket-test uygulaması sonuçlarına dayanmaktadır. Araştırmanın özellikle kuramsal boyutunu oluşturmak üzere, öğretmen yetiştirme konusu ile ilgili olarak, çeşitli yerli ve yabancı kaynaklar taranarak incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla da gerekli olan verileri toplamak için bir ölçme aracı (anket-test) hazırlanıp geliştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini 2003-2004 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise küme örnekleme yöntemine göre belirlenen Coğrafya Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği, Giyim Öğretmenliği, Otomotiv Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde kullanılan ölçme aracı, öğretmenlik uygulaması dersi alan dördüncü sınıf öğrencilerinden örneklem grubundaki bölümlerde öğrenim gören 173 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Uygulanan ölçme aracı anket ve test bölümünden oluşmaktadır. Anket bölümünde 9 soruya yer verilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarına kazandırması beklenen hedef ve hedef davranışlar belirlenerek öğretmenlik uygulaması dersini almış öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek

bilgisi düzeyini ölçer nitelikte 100 sorudan oluşan öğretimin planlanması, öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma, öğretim ortamında uygulama, öğrenci tanıma tekniklerini kullanma ve sonuçlarını değerlendirme, öğrencileri değerlendirme beş alt bölümünden oluşmuş test uygulanmıştır.

Verilerin analizinde anlam düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

Araştırma bulguları aşağıda özetlenmiştir.

1- Öğretmen adaylarının kendilerini öğretimin planlanması ve öğretim ortamında uygulama aşamalarında yetersiz, öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma aşamasında orta derecede yeterli, öğrencileri değerlendirme aşamasında ise çok yetersiz gördükleri bulunmuştur. Buna karşın uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını öğretimin planlanması, öğretimde yöntem-teknik ve öğretim aracını yerinde ve etkili kullanma, öğretim ortamında uygulama ve öğrencilerin değerlendirilmesi aşamalarında çok yeterli olarak değerlendirdikleri bulunmuştur.

2- Öğretmen adaylarının öğretimin planlanması aşamasında kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puanlar ile uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi sonucunda öğretmen adaylarına verdikleri puanların anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

3- Öğretmen adaylarının öğretim yöntem-tekniklerini ve öğretim araç gereçlerini yerinde ve etkili kullanma aşamasında kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puanlar ile uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi sonucunda öğretmen adaylarına verdikleri puanların anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

4- Öğretmen adaylarının öğretim ortamında uygulama aşamasında kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puanlar ile uygulama öğretmenlerinin

öğretmenlik uygulaması dersi sonucunda öğretmen adaylarına verdikleri puanların anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

5- Öğretmen adaylarının öğrencilerin değerlendirilmesi uygulama aşamasında kendilerini değerlendirmeleri sonucunda aldıkları puanlar ile uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersi sonucunda öğretmen adaylarına verdikleri puanların anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

6- Öğretmenlik Uygulaması dersinin hedeflerine ulaşması için belirlenen hedefler içinde yer alan öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve sonuçlarını değerlendirme aşamasının öğretmenlik uygulaması çalışmalarında dikkate alınmadığı bulunmuştur.



SUMMARY

In this study, it's been studied the achievement degree to the Teaching Practice Course's Target in General, Professional and Technical Education Faculty of Selçuk University.

The study is in the form of general scanning. The data collected parallel to the target of study depended on a wide range of source scanning and questionnaire-test practice results. Especially, for institutional dimensions of study, several native and foreign sources have been studied by scanning related to educating teacher. In order to find reply for sub-problems of work, a measurement means (questionnaire-test) has been prepared and developed to collect required data

Candidate teachers constituted the cosmos of study who studies in 2003-2004 school year in the General, Professional and Technical Education Faculty of Selçuk University - Also the sample of study has been constituted by candidate teachers who has been educated in Geography Teaching, Physical Teaching, Teaching of Child Development and Education, Clothing Teaching, Automotive Teaching, Computer Teaching that determined according to set sampling method.

Measurement means used to realise research has been applied to the 173 candidate teachers in the section in sample group at the fourth grade students who studies teaching practice.

Applied measurement means has been formed by questionnaire and test sections. In the questionnaire section, 9 questions took part. Target and target behaviours anticipated to won for candidate teachers in teaching practice course have been designated and candidate teachers who received teaching practice course were applied five sub-test that consisted of planning of education, appropriate and

effective use of educational methods-techniques in education, practice in educational medium, using the student identification and evaluation of result, evaluation of students that has been formed by 100 questions measuring the professional knowledge level of teaching.

Significance level in data analysis summarised as following:

1- Candidate teachers found themselves sufficient in the stages of planning of education and of practice in educational medium stage, moderate sufficient in appropriate and effective use of educational methods-techniques in education, too insufficient in evaluation of students. In contrast, faculty staff found that they evaluated candidate teachers too insufficient in planning of education, appropriate and effective use of educational methods-techniques in education, practice in educational medium and evaluation of students.

2- It's been found that the scores that the candidate teachers received at the end of evaluating themselves in the stage of planning of education significantly differed from the points that the practice teachers gave the candidate teachers at the end of the course of teaching practice.

3- It's been found that the scores that the candidate teachers received at the end of evaluating themselves in the stage of appropriate and effective use of methods-techniques and educational means tools significantly differed from the points that the practice teachers gave the candidate teachers at the end of the course of teaching practice.

4- It's been found that the scores that the candidate teachers received at the end of evaluating themselves in the stage of practice in educational medium significantly differed from the points that the practice teachers gave the candidate teachers at the end of the course of teaching practice.

5- It's been found that the scores that the candidate teachers received at the end of evaluating themselves in the stage of evaluation of students significantly differed from the points that the practice teachers gave the candidate teachers at the end of the course of teaching practice.

6- It's been found that the targets determined to reach the targets of Teaching Practice in stages of practice and evaluating the result of student identification techniques were not noted.



KAYNAKLAR

ADEM, Mahmut, Demokratik, Laik, Çağdaş Eğitim Politikası, Ankara,1995 .

_____, Mahmut, Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı. Ankara: A.Ü.E.B.F. Yayınları, No:172, 1993

AKBAŞ, Turan, İnsancıl Okula Doğru, 1. Eğitim Bilimleri Kongresi-Bildiriler 28-30 Nisan 1994, Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, 1994

AKSOY, Ayşe ve Ayşe Dilek Öğretir. “Okulöncesi Eğitimde Başarı: Öğretmen”. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl: 11, Özel Sayı, 1999.

AKYÜZ, Yahya , Türk Eğitim Tarihi. İstanbul,1994

ALICIGÜZEL, İzzettin, İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim, İstanbul, 1975

ALKAN, Cevat, Eğitim Teknolojisi ve Öğretmen Yetiştirme, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Ankara:1972

_____, Cevat ve Hıfzı DOĞAN,Mesleki ve Teknik Eğitim Prensipleri, Ankara, 1976.

_____, Cevat, Uygulama Rehberi, A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara,1977

_____, Cevat, Öğretmenlik Uygulamaları El Kitabı, Ankara, 1987.

_____, Cevat, Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri “ Özel Öğretim Teknolojileri” A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 167, Ankara, 1991

_____, Cevat, Atatürkçü Düşün Sisteminin Öğretmen Profili , İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri 25-26-27 Kasım 1991, İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayını, 1993

_____,C.,ve F.HACIOĞLU, Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi,Ankara, 1995.

ASLAN, A. Kadir, Öğretmenlerin Mesleki Sorunları, Eğitim Dergisi, İzmir, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1996

AYDIN, Ayhan, Sınıf Yönetimi, İstanbul, 2000.

BAĞCIOĞLU, Gülşen, “ Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara, 1997.

BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı, İlk Mektep Muallimini Üniversiteleştirmek Lazım, Yeni Adam, C.1, Sayı:37, 13 Eylül 1934,

BAYKAL, Ali, “Bilgisayarın Öğretim Sistemine Katkısı” 1. Türkiye Bilgisayar Kongresi, Bildiriler, Ankara, 1984.

BAYRAKTAR, Emel, Mikro Öğretim Yöntemi ve Uygulaması, Ankara: K.T.Y.Ö.O. Yayımlanmamış Asistanlık Tezi, 1982.

BİLEN, Mürüvvet, Plandan Uygulamaya Öğretim,Anı Yayıncılık, Ankara, 2002

BİNBAŞIOĞLU, Cavit, “Türkiye’de Öğretmen Okullarının Tarihi Bir Gelişimi” Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı.241, 1998

BONNET, Gerard, “ The Reform of Initial Teacher Training in France.” Journal of Education for Teaching, 1996.

BOURDONCLE, R., La Professionalisation des Enseignants: Analyses Sociologiques Anglaise et Americaine , Revue Francaise de Pedagogie, 1991

- BUDAK, Yusuf** , “ Öğretmen Yetiştirmede Almanya, Fransa ve Türkiye Örneği.”
Çağdaş Eğitim, 1997.
- BUNTING, Carolyn**, “ Cooperating Teachers and the Changing Views of Teacher
Candidates.” Journal of Teacher Education, 1988.
- BÜLBÜL, A. Sudi**, Öğretmenin Değişen Rolü: Nitelik ve Verimlilikle İlgili Bazı
Sorunlar, Bilim ve Sanat Dergisi, İstanbul,1981
- CABAROĞLU, Neşe**, “ Öğretmenlik Uygulamalarının Dil Öğretim Yöntemleri
Açısından Değerlendirilmesi.” I. Eğitim Bilimleri Kongresi,
Çukurova Üniversitesi, Adana, 1994.
- CAPEL, Susan A.**, “ Changes in Students’ Anxieties and Concerns After Their
First and Second Teaching Practices.” Educational Research, 1997.
- CICIOĞLU, Mustafa**, Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim, Ankara,1985
- COOPER, Sandra B.**, “ Case Studies of Teacher Education Students in a Field-
Based and a University-Based Elementary Mathematics Methods
Course.” Journal of Teacher Education.” , 1996.
- ÇAĞLAR, Adil**, “ Atatürk Eğitim Fakültesinde Yapılan Öğretmenlik Uygulaması
Üzerine Bir Araştırma.” Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Dergisi, 1991.
- ÇEPNİ, Salih ve Ali AZAR** , “Two Approaches to the International Initial Science
Teacher Education Program-Prospectives Teachers’ Preparation in Relation
to Theory and Practice Issues.” Teacher Training for the Twenty-First
Century,İzmir, 1996.
- ÇİLENTİ, Kamuran**, Eğitim Teknolojisi ve Öğretim, Ankara, 1984

DARLING-HAMMOND, L., L. HUDSON and S.N. KIRBY, “ Redesigning Teacher Education Opening the Door for New Recruits to Science and Mathematics Teaching.” ABD, 1989.

DEMİREL, Özcan, Karşılaştırmalı Eğitim. Ankara, 1994

_____, Özcan, Genel Öğretim Yöntemleri, Ankara: Usem Yayınları, 1996

_____, Özcan. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara:USEM Yayınları,1997.

DİLAVER, H.Hüseyin, Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları, İstanbul , 1995

DİKMEN, Selahattin, Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yaklaşımlar, İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri 25-26-27 Kasım 1991. İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayını, 1993

DOĞAN, Hıfzı, Öğrenci, Öğretmen ve Program Yönünden Türk Ortaöğretim Sisteminin Değerlendirilmesi. Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları, 17. Eğitim Serisi, İstanbul, 1972

DOĞAN, Hıfzı, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Programlarını Geliştirmede Analiz, Ankara, 1973

DUMAN, Tayyip, Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme, MEB Yayınları, Araştırma-İnceleme Dizisi, İstanbul, 1991.

ERGÜN, Mustafa, Atatürk Devri Türk Eğitimi, Ankara :A.Ü.D.T.C.F Yayını, No: 325, 1982

ERTÜRK, Selahattin, On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları, Ankara:MEB Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, 1970

_____, Selahattin, Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, 1975

_____, Selahattin. Eğitimde Program Geliştirme, Ankara,1993.

GOODMAN, Jesse and Dale R. Fish, “ Constructing A Practical Philosophy of Teaching: A Study of Preservice Teachers’ Professional Perspectives.” Teaching and Teacher Education, 1988.

GOODMAN, Jesse and Dale R. FISH, “ Against the-Grain Teacher Education: A Study of Coursework, Field Experience , and Perspectives.” Journal of Teacher Education, 1997.

GORDON, Thomas, Etkili Öğretmenlik Eğitimi, Çeviren: Emel Aksay , Sekizinci basım, İstanbul:Sistem Yayıncılık, 1999

GÖZÜTOK, F. Dilek, “Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Aile Ekonomisi ve Beslenme Bölümü son sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersi Hedeflerine Ulaşma Derecesi Nedir?” . (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi,1977.

GÜÇLÜ, Nezahat ve Mehmet, Öğretmen Eğitiminde Nitelik Sorunu Sempozyumu 96 Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişim ve İlerlemeler. Ankara. M.E.B. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1996.

GÜLERMAN, Adnan, 2000’lerin Türkiye’ si için Öğretmen Yetiştirme Politikaları, İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri 25-26-27 Kasım 1991, İzmir, Buca Eğitim Fakültesi Yayını, 1993

GÜNGÖR, Melek, ”Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Öğretim Bilgisi Dersleri ile Öğretmenlik Uygulaması Dersi Başarıları Arasındaki İlişkiler.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara 1982

HACIOĞLU, Fatma, Öğretmenlik Uygulaması Modeli, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1990.

_____, Fatma, Öğretmenlik Uygulamalarında Öğretmen Adaylarının Değerlendirilmeleri, İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri 25-26-27 Kasım 1991. İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayını, 1993

HAKAN, Ayhan, Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin Uygulama Sırasında Yaptıkları Deneme Derslerinin Değerlendirilmesi. A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara: Cilt 16, Sayı 1, 1983.

İŞMAN, Aytekin, Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme: Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni bir Model. Değişim Yayınları, Adapazarı, 1998

İŞMAN, Aytekin, Ahmet ESKİCUMALİ, Eğitimde Planlanma ve Değerlendirme, Değişim Yayınları, Adapazarı, 2000

JELMBERG, James, “ College-Based Teacher Education Versus State-Sponsored Alternative Programs.” Journal of Teacher Education, 1996.

JOHNSTON, Sue, “ Experience Is the Best Teacher; Or Is It? An Analysis of the Role of Experience in Learning to Teach.” Journal of Teacher Education, 1994.

KARAGÖZLÜ, Galip, Toplumda Öğretmenlik Mesleğinin Yeri ve Sorunları, Çağdaş Eğitim, Sayı:118, Ankara, 1987

KARSLI, M.D. ve A.ESEN, “Possible Roles of Teachers at the Twenty First Century” İzmir, 1996.

KAYA, Zeki, “ Hollanda’da Temel Okul Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi Eğitimi.” Çağdaş Eğitim, 1992.

KAYA, Y.Kemal , İnsan Yetiştirme Düzenimiz. H.Ü. Basım, 4. Baskı, 1984

KAZU, Hilal, F.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesinde Yapılan Öğretmenlik Uygulamalarının Yürütülmesine İlişkin Görüşler Üzerine Bir

Araştırma, Elazığ: F.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,1990.

KILLEN, Roy, “ Practicum Problems: Turning Students’ Difficulties into Positive Learning Experiences.” Teacher Training for the Twenty First Century, İzmir, 1996.

KIRAN, Ayşe, Fransız Öğretim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme.” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara, 1995.

KOÇ, Gürcü, Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerindeki Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1998

KOERNER, Mari E., “ The Cooperating Teacher: An Ambivalent Participant in Student Teaching.” Journal of Teacher Education, 1992.

KÜÇÜKAHMET, Leyla, Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları (Program Geliştirme Açısından Bir Yorum.) Ankara: 1976

KÜÇÜKAHMET, Leyla ve diğerleri, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Nobel Yayınları, Ankara, 2000.

KÜLAHÇI, G.Ş. ve KÜLAHÇI, M. , 2000 Yılıının Öğretmenini Yetiştirme, Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. 8-11 Haziran 1987. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını, 1988

MAHİROĞLU, Ahmet, “Mesleki Teknik Öğretimde Öğretme Yetiştirme” Eğitim Dergisi, Sayı.5, 1993

McNALLY, J; P. COPE; B. INGLIS ve I. STRONACH, “ Current Realities in the Student Experience A Preliminary Inquiry.” Teaching and Teacher Education, 1994.

METCALF, Kim K. Ve Pamela A. **KAHLICH**, “ Nontraditional Preservice Teacher Development : The Value of Clinical Experience.” Journal of Research and Development in Education , 1998.

MEB, Öğretmen Sorunları ve Eğilimleri Araştırması, Ankara, 1982

MEB, Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu Toplantısı (Raporlar, Görüşler, Öneriler), Ankara, 1989

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Arasında “Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin Koordinasyon ve İşbirliği Protokolü, MEB Tebliğler Dergisi, Ankara: Sayı, 2493, Ekim 1998

MEB, Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir , 1993.

MEB, İngiltere’de Hizmet öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara, 1997.

MEB, Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme (1848-1995), Ankara :MEB Yayını, 1995

MEB, Cumhuriyetin 75.Yılında Gelişme ve Hedeflerle Milli Eğitim, Ankara: MEB Yayını , 1998

MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU , 1973, Resmi Gazete (1987),

METİN, Mustafa, Avrupa Konseyi Ülkesi Kimi Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Sistemleri, İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri 25-26-27 Kasım 1991. İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayını, 1993

OECD, Rewievs of National Policies for Education-Ireland. Irlande, 1991.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali, Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara, 1989.

ÖZDİL, İlhan, Eğitimsel İletişim ve Eğitim Teknolojisi, Ankara, 1977

PEKGÖZ, Müslim, Rıfat HANCILAR, Eğitimde Görme ve İşitme Araçları, Ankara, 1972

RICHARDS, Carol, “ School University Collaboration: A Model for the Development of Teaching Skills.” Teacher Training for the Twenty First Century, İzmir, 1996.

RIZA, Emel, “Teacher’s Characteristics and Training.” İzmir, 1996.

RUSSELL, Thomas L., Begining Teachers Development of Knowladge İn Action, American Educational Research Association. San Francisco:CA, 1986.

RUST, Frances O., “ The First Year of Teaching: It’s Not What They Expected.” Teaching and Teacher Education, 1994.

SAKAOĞLU, Necdet, “Öğretmen Yetiştirme Konusunda ABD. Georgia ve Arizona Üniversiteleri İnceleme Gezisi Raporu.” Çağdaş Eğitim, 1997.

SENEMOĞLU, Nuray, “ İngiltere’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye ile Karşılaştırılması- Türkiye’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirilmesinin Geliştirilmesi için Bazı Öneriler.” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1992.

SINGH, A.; C. DOYLE; A. ROSE and W. KENNEDY, “ Reflective Internship and the Phobia of Classroom Management.” Avustralian Journal of Education, 1997.

SOODAK, Leslie C. And David M. PODELL, “ Efficacy and Experience: Perceptions of Efficacy Among Preservice and Practicing Tecahers.” Journal of Research and Development in Education, 1997.

STOUT, C. Jesse. Teachers Wiew of the Emphasis on Reflective Teaching Skill During Their Student Teaching , The Elementery School Journal, 1989.

TAKEMURA, Shigekazu, “ Teacher Training for the Next Century in Japan.”
Teacher Training for the Twenty-First Century, Dokuz Eylül
Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, 1996.

TAN, Hasan, Rehberliğin Esasları, Ankara, 1969

TAŞDEMİRCİ, Ersoy , Cumhuriyet Dönemi Türk Milli Eğitim Politikasının Ana
Devrelerinin Üzerine Tahlili ve Mukayeseli Bir Araştırma
(Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara :A. Ü. Sosyal Bilimler
Enstitüsü), 1984.

TEKİN, Halil, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara, 1979

TEZCAN, Mahmut, Eğitim Sosyolojisi, Ankara, Bilim Yayınları, 1988

TURGUT, M. Fuat, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları, Ankara, 1977

_____, M. Fuat, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Saydam Yayıncılık ,
Üçüncü Baskı, Ankara, 1984

ULUSOY, Ayten, ”Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Giyim Bölümü
Öğrencilerinin Öğretmelik Uygulaması Çalışmalarında Karşılaştıkları
Güçlükler, Nedenleri ve Alınması Gereken Önlemler.”
(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara , 1979.

_____, Ayten, Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Yetiştirme , İzmir
1.Eğitim Kongresi Bildirileri 25-26-27 Kasım 1991. İzmir: Buca Eğitim
Fakültesi Yayını, 1993

ÜNAL, Semra, “ Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin ve Uygulama
Okullarının Öğretmenlik Uygulaması Yönünden Değerlendirilmesi.” İzmir
1. Eğitim Kongresi Bildirileri, İzmir, 1991.

- VALLI**, Linda and Andrew **AGOSTINELLI**, “ Teaching Before and After Professional Preparation: The Story of a High School Mathematics Teacher.” Journal of Teacher Education, 1993.
- VARIŞ**, Fatma. “Cumhuriyetin 50. yılında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Birkaç Sorun “. 50. Yıla Armağan. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi. 1973.
- VILLA**, Richard A.; J.S. **THOUSAND** and J.W. **CHAPPLE**, “ Preparing Teachers to Support Inclusion: Preservice and Inservice Programs.” Theory into Practice, 1996.
- WILMORE**, Elanie, “ Brave New World: Field-Based Teacher Preparation.” Educational Leadership, 1996.
- WILSON**, Janel, “An Evaluation of the Field Experiences of the Innovative Model for the Preparation of Elementary Teachers for Science, Mathematics, and Technology.” Journal of Teacher Education. “ 1996.
- YALÇIN**, Güner, Öğretmen Yetiştirmede Uygulama Çalışmalarının Önemi ve Karşılaşılan Güçlükler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1999
- YILMAZ**, Hasan, Türkiye’de ve Dünyada Öğretmen Yetiştirme Tarihi-Bir süreç içerisinde Karşılaştırmalı İncelenmesi Ders Ödevi, Marmara Üniversitesi, 1991
- YILMAZOĞLU**, Feriha, K.T.Y.Ö.O. Çiçek Dersinde Kazanılan Davranışların Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Kullanılabilirliği, Ankara:K.T.Y.Ö.O. Yayınlanmamış Asistanlık Tezi, 1982.
- YÖK**, Fakülte-Okul İşbirliği, Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi,1998
- ZEICHNER**, Kenneth M. ve Daniel P. **LISTON**, “ Teaching Student Teachers to Reflect.” Harvard Educational Review, 1987.

EKLER

EK -1

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİN ANALİZ EDİLMİŞ HEDEFLERİ

HEDEF A: Uygulama yapacağı okulun öğretim programına göre plan yapabilme

1.Öğrenci seviyesini, süreyi, gerçekleştirilebilirliği dikkate alan ölçülür nitelikte hedef saptama

2.Hedefleri gerçekleştirir özellikte kapsam seçme

3. Kapsamı mantıklı bir düzende analiz etme

4. Hedeflere ulaşacak özellikte etkinlik planlama

5. Hedeflere ulaşacak özellikte yöntem seçme

6. Hedefleri ulaşmayı kolaylaştıracak özellikte öğretim aracı planlama

7. Dersi değerlendirmeyi planlama

8. Aynı dersi okutan öğretmenlerle dersi planlamayı tartışma

9. Eğitimde plan yapmanın gereğine inanma

HEDEF B: Öğretim araçlarını yerinde ve etkili kullanabilme

1- Hedeflere uygun öğretim aracı seçme

2- *Mevcut koşullarına uygun öğretim aracı seçme*

3- Öğretim aracını yerinde ve zamanında kullanma

4- Öğretimi kolaylaştırıcı özellikte öğretim aracı seçme

5- Görsel-işitsel kullanma

6- Öğretim aracını etkili kullanma

7. Ders kitabı dışında kaynak araç-gereç kullanma

HEDEF C: Hazırladığı öğretim programını öğretim ortamında uygulayabilme

1. Sınıfı iletişimi kolaylaştırıcı şekilde düzenleme
2. Dikkati toplamak için değişik yöntemler planlama
3. Seçilen öğretim yöntemini ilkelerine uygun biçimde uygulama
4. Konunun gerektirdiği becerileri gösterme
5. Bilgi ve beceriyi sıra ile öğretme
6. Beceri öğretiminde bilgi ile ilişkisini kurma
7. Öğretme durumunda ortaya çıkan yeni bir öğrenme olanağını değerlendirme
8. Dersin değerlendirilmesini yapma
9. Sınıfta disiplin sağlama
10. Tartışmaları yürütme
11. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetererek öğrenmeyi klavuzlama
12. Öğrencileri motive etme
13. Pekiştireç kullanma
14. Verdiği konunun gereğine inanma
15. Konuları bitirmekten çok öğrenmenin gerçekleşme derecesini ön plana alma

HEDEF D: Öğrenci tanıma tekniklerini uygulayabilme

1. Birden çok yöntemle öğrencileri tanıma
2. Öğrenci tanıma teknikleri ile aldığı verileri dosyalama
3. Öğretme-Öğrenme süreci içinde tanıma tekniklerinden aldığı bilgilerden yararlanma

HEDEF E: Öğretimi değerlendirebilme

1. Eğitimde değerlendirmenin gereğine inanma
2. Hedeflere ulaşmayı ölçer nitelikte değerlendirme yöntemi seçme
3. Hedefleri ölçer nitelikte test hazırlama
4. Puanları nota çevirme
5. Ders sonunda dersin değerlendirmesini yaparak değerlendirme sonuçlarını yeni planlarında dikkate alma
6. Öğrencileri değerlendirme çalışmalarını değerlendirerek hangi aşamada sorun yaşadığını tespit etme



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA
BAĞLI EĞİTİM ÖĞRETİM KURUMLARINDA YAPACAKLARI
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINA İLİŞKİN YÖNERGE**

Amaç

Madde 1- Bu yönergenin amacı, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, turum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.

Kapsam

Madde 2- Bu yönerge, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarındaki öğrencilerin, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel eğitim ve öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulaması çalışmalarının, amaç, ilke ve yöntemlerini kapsar.

Dayanak

Madde 3- Bu yönerge, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununun ilgili hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır.

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI İLKELERİ

Madde 5- Öğretmenlik uygulaması, aşağıdaki ilkeler doğrultusunda planlanır, programlanır ve yürütülür.

a) Kurumlar arası iş birliği ve koordinasyon ilkesi: Öğretmenlik uygulamasına ilişkin esaslar Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından ortaklaşa belirlenir. Uygulama çalışmaları, sorumlulukların paylaşılması temelinde belirlenen esaslara dayalı olarak, Milli Eğitim Müdürlükleri ile Eğitim Fakültelerinin koordinasyonunda yürütülür. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi bu esasların belirlenmesinde aktif rol oynar.

b) Okul ortamında uygulama ilkesi: Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının öğretmeni olacağı öğretim düzeyinde, alanlarına uygun gerçek etkileşim ortamında il-ilçe milli eğitim müdürlükleri ile fakülte dekanlıkları tarafından belirlenen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi, özel, yatılı-pansiyonlu ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve mesleki orta öğretim, özel eğitim ile çıraklık ve yaygın eğitim kurumlarında yürütülür.

c) Aktif katılma ilkesi: Öğretmen adaylarının, öğretme öğrenme ve iletişim süreçlerine etkili bir biçimde katılmaları esastır. Bunun için, öğretmenlik uygulamasında her öğretmen adayından, bir dizi etkinliği bizzat gerçekleştirmesi istenir. Öğretmen adaylarının; bunları aşamalı olarak, süreklilik içinde ve artan bir sorumlulukla yürütmeleri sağlanır. Öğretmen adayları; uygulama hazırlığı, uygulama okulunda gözlem, uygulama öğretmenin görevlerine katılma, eğitim öğretim/yönetim ve ders dışı etkinliklere katılma, uygulama çalışmalarını değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirir.

d) Uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması ilkesi: Öğretmenlik uygulaması programı; planlama, inceleme, araştırma, katılma, analiz etme, denetleme, değerlendirme ve geliştirme gibi kapsamlı bir dizi süreçten oluşur. Bu süreçlerin her biri hazırlık, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarından oluşmaktadır. Öğretmen adayının, öğretmenlik davranışlarını bu yapacağı süreden çok daha fazla zamana ve çabaya ihtiyacı vardır. Bu nedenle öğretmenlik uygulamaları; öğretmen adayına giderek artan bir sorumluluk ve uygulama yeterliliği kazandırmak için, en az bir yarı yıla yayılarak programa yerleştirilir.

e) **Ortak değerlendirme ilkesi:** Uygulama etkinliklerini birlikte planlayıp yürüttükleri için öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki performansı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilir. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki başarısı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin fakültenin "Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği" gereğince birleştirilmesiyle not olarak belirlenir. Uygulama öğretim elemanı notları fakülte yönetimine teslim eder.

f) **Kapsam ve çeşitlilik ilkesi:** Öğretmenlik mesleği, ders hazırlığı, dersi sunma, sınıf yönetimi, atölye ve laboratuvar yönetimi, okul, aile ve mesleği ile ilgili konularda öğrenciye rehberlik yapma, öğrenci başarısını değerlendirme, yönetim işlerine ve eğitsel çalışmalara katılma gibi çok çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır. Ayrıca öğretmenler, çeşitli bölgelerde, farklı olanak ve koşullara sahip genel-mesleki, gündüzlü-yatılı, pansiyonlu, şehir ve köy okullarında, müstakil veya birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekil ve çeşitlilikte planlanır ve yürütülür.

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

h) **Uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması ilkesi:** Öğretmenlik uygulamasından beklenen faydanın sağlanabilmesi, ancak; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında yapacakları etkinlikleri, öğrencisi buldukları fakültenin öğretim elemanlarının yakından izleme, rehberlik etme, yanlışlarını düzeltme, eksikliklerini tamamlama ve değerlendirme çabaları ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması, fakültenin bulunduğu il veya ilçelerdeki uygulama okulları ile ilgili kurumlarda yapılır.

GÖREV YETKİ VE SORUMLULUKLAR

Madde 6- Öğretmenlik uygulamasında;

a) Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesinin görev, yetki ve sorumlulukları

1. Yükseköğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ile Fakülteler ve diğer ilgili kurumlar arasındaki bilgi ve iletişim akışım sağlar.

2. Öğretmen yetiştirilmesi ve eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan fakülte-okul iş birliği konusunda gerekli görülen model ve alt yapı çalışmalarını gerçekleştirir.

3. Ülkenin ihtiyaçları ve öncelikleri ile alandaki çağdaş gelişmeler ve araştırma bulguları doğrultusunda hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme sürecini etkin ve verimli hale getirir.

4. Ülkenin önceliklerini ve öğretmen açığı olan bölgeleri saptar, her branş için gerekli olan öğrenci sayısının dağılımını yapar ve öğretmenlerin temini ve istihdamı ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı ile iş birliği ve koordinasyon içerisinde çalışır.

5. Öğretmen yetiştirme ve eğitimi programlarını ve derslerini oluşturup, güncelleştirir.

6. Öğretmen yetiştirme ve eğitimi derslerine ilişkin ulusal ölçütleri geliştirir ve uygulamayı değerlendirir.

b) Fakülte yönetiminin görev, yetki ve sorumlulukları:

1. Bölümlerden gelen önerileri dikkate alarak uygulama öğretim elemanlarını belirler.

2. İl-İlçe milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörünün iş birliği ile uygulama okullarını belirler.

3. Uygulama okullarındaki etkinliklerin, etkili ve verimli bir biçimde yürütülmesini, denetlenmesini sağlar.

4. Uygulama sürecinde, eğitim fakültesi-uygulama okulu iş birliğinin gerçekleştirilmesi için her yıl belirli zamanlarda uygulama çalışmalarına ilişkin toplantılar, kurs ve seminerler düzenler.

c) Fakülte uygulama koordinatörünün görev ve sorumlulukları

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

2. Uygulama çalışmalarını, fakülte adına izler ve denetler.

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

d) Bölüm uygulama koordinatörünün görev ve sorumlulukları

1. Bölümle ilgili uygulama çalışmaları konusunda, bölüm uygulama Öğretim elemanları arasındaki koordinasyon ve iş birliğini sağlar.

2. Uygulama öğretim elemanlarının ve her uygulama öğretim elemanının sorumluluğuna verilen öğretmen adaylarının listesini hazırlar; fakülte uygulama koordinatörüne iletir.

3. Uygulama okullarının seçiminde fakülte uygulama koordinatörüne yardım eder.

e) Uygulama öğretim elemanının görev ve sorumlulukları

1. Öğretmen adaylarını, öğretmenlik uygulaması etkinliklerine hazırlar.

2. Öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları kapsamındaki etkinliklerini,

uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmeni ile birlikte planlar.

3. Öğretmen adayının çalışmalarını, uygulama öğretmeni ile birlikte düzenli olarak izler, denetler.

4. Uygulamanın her aşamasında öğretmen adayına gerekli rehberliği ve danışmanlığı yapar.

5. Uygulama sonunda öğretmen adayının çalışmalarını, uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendirir ve sonucu not olarak fakülte yönetimine bildirir.

f) İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün görev, yetki ve sorumlulukları

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 kontenjanını öğretmenlik alanları itibarıyla belirler, kontenjanların fakültelere dağıtımını 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. Eğitim fakülteleri ve uygulama okulları arasında koordinasyonu ve iş birliğini kolaylaştırıcı önlemler alır.

5. Uygulama çalışmalarını izler ve denetler.

g) Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama koordinatörünün görev ve sorumlulukları

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

okullarını belirler.

2. Uygulama okullarının, uygulama kontenjanlarını öğretim alanları itibariyle belirler, fakültelere dağılımını sağlar.

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

h) Uygulama okulu müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları

1. Uygulama okulu koordinatörünü belirler.

2. Uygulama öğretim elemanlarının iş birliği ile uygulama öğretmenlerini belirler.

3. Uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla toplantı yapar, kendilerine görev ve sorumluluklarını bildirir.

4. Uygulama çalışmalarının etkili ve verimli bir biçimde yapılabilmesi için gerekli eğitim ortamını sağlar.

5. Uygulama öğretmenlerinin uygulama çalışmalarını denetler.

ı) Uygulama Okulu koordinatörünün görev ve sorumlulukları

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.

i) Uygulama Öğretmeninin görev ve sorumlulukları

1. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama okulu koordinatörü ile iş birliği yaparak öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları kapsamındaki etkinlikleri hazırlar.

2. Uygulama programının gerektirdiği etkinliklerin yürütülmesini sağlar, uygulama etkinliklerinin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için öğretmen adayına rehberlik eder, bu etkinlikleri izler ve denetler.

3. Uygulama sonunda öğretmen adayının uygulama çalışmalarını değerlendirir, uygulama okulu koordinatörüne teslim eder.

j) Öğretmen adayının görev ve sorumlulukları

1. Uygulama programının gereklerini yerine getirmek için planlı ve düzenli çalışır. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve diğer öğretmen adayları ile iş birliği içinde planlı bir şekilde çalışır.

2. Uygulama programının gereklerini yerine getirirken okul yönetimi, uygulamadan sorumlu öğretim elemanı, öğretmenler ve diğer görevlilerle iş birliği yapar.

3. Öğretmenlik uygulaması etkinlikleri kapsamında, yaptıkları çalışmaları ve raporları içeren bir dosyayı uygulama öğretim elemanına teslim eder.

4. Kişisel ve mesleki yeterliliğini geliştirmek için sürekli çaba gösterir.

UYGULAMANIN YAPILMASI

Öğretmenlik uygulamasının zamanı ve süresi

Madde 7- Lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren programlarda öğretmenlik uygulaması, son dönemde haftada bir tam ya da iki yarım gün olmak üzere en az bir yarı yıl süre ile yapılır. Öğretmen adayları bu sürenin en

az 24 ders saatini bizzat ders vererek değerlendirir.

Uygulama okullarının kapasitesi ve öğretmen adaylarının sayısı dikkate alınarak, öğretmen adayları ikiye bölünüp her iki yarı yılda da öğretmenlik uygulamaları sürdürülebilir.

Okul deneyimi dersinin zaman ve süresi

Madde 8- Okul deneyimi dersleri, öğretmen yetiştiren lisans ve yüksek lisans programlarında belirtilen yıl ve yarı yıllarda, öngörülen süre ve kapsamda bu yönerge usul ve esasları çerçevesinde yapılır.

Uygulamanın yeri

Madde 9- Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları, fakültenin bulunduğu il veya ilçedeki uygulama okulları ile ilgili kurumlarda yapılır.

İlköğretim kurumlarında görev yapacak sınıf ve branş öğretmenleri, olanak ve koşullar elverdiği ölçüde uygulamalarının bir kısmını köy okullarında yaparlar.

Uygulamanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi

Madde 10- Uygulamaya ilişkin aşağıdaki işlemler yapılır:

a) Fakülte uygulama koordinatörü, öğretmenlik alanlarına göre öğretmen adayları sayılarını her öğretim döneminin başında ilgili bölüm ve ana bilim dalı başkan ile iş birliği yaparak belirler.

b) İl-ilçe milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü, uygulama okulları olarak seçilebilecek okulların müdürleri ile iş birliği kontenjanını, öğretmenlik alanları itibariyle belirler.

c) İl-ilçe milli eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü ile fakültelerin uygulama koordinatörleri bir araya gelerek uygulama okullarının ve uygulama kontenjanlarının, öğretmenlik alanları itibariyle fakültelere dağılımını yapar.

d) Fakülte uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörleri ile iş birliği yaparak; kendi fakültelerindeki her uygulama öğretim elemanına düşen öğrenci sayısı 15'i geçmeyecek şekilde öğretmen adaylarının gruplarını ve her grubun sorumlu öğretim elemanını belirler.

e) Fakülte uygulama koordinatörü, kendilerine ayrılan uygulama kontenjanlarını dikkate alarak, uygulama öğretim elemanlarının ve sorumlu oldukları öğretmen adaylarının alanlarına ve uygulama okullarına göre dağılımlarını gösteren listeyi hazırlayarak, il-ilçe milli eğitim müdürlüklerine gönderir.

İl-ilçe milli eğitim müdürlüğü; valilik/kaymakamlık onayım aldıktan sonra bu listeyi, uygulama okul müdürlüklerine ve ilgili fakülte dekanlıklarına gönderir.

f) Uygulama okulu koordinatörü, uygulama öğretim elemanları ile iş birliği yaparak uygulama öğretmenlerini belirler. Uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısının 6'yı, ancak ders başına düşen öğrenci sayısının 2'yi geçmeyecek biçimde dağılımını yapar.

g) Uygulama öğretim elemanı, sorumluluğuna verilen öğretmen adaylarını, öğretmenlik uygulamasının dayandığı temeller, uygulama programında yer alacak etkinlikler ve uyulması gereken kurallar konusunda bilgilendirir.

h) Uygulama öğretim elemanı, sorumluluğuna verilen öğretmen adaylarını uygulama okuluna götürerek, okul yöneticileri, uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmenleri ile tanıştırır.

Uygulama okulu koordinatörü, öğretmen adaylarına okulu gezdirerek çeşitli birimlerini tanıtır ve etkinlikleri hakkında bilgi verir.

ı) Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayları ile birlikte öğretmenlik uygulaması etkinlik plânını hazırlar.

i) Öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin gzetim ve rehberliğinde öğretmenlik uygulamasının etkinlik planında belirtilen çalışmalarını yerine getirir. Her etkinliğe ilişkin ayrıntılı bir çalışma raporu hazırlar.

j) Uygulama öğretim elemanı veya uygulama öğretmeni, izlediği derslerle ilgili gözlemlerini kaydeder. Gözlem sonuçlarını dersten sonra öğretmen adayı ile değerlendirir.

k) Uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayları ile birlikte, her hafta okulda yapılan uygulamalarla ilgili gelişmeleri tartışır ve değerlendirir.

l) Uygulamalar sonunda öğretmen adayı, etkinlik planı çerçevesinde yürüttüğü çalışmalarını ve raporlarını içeren dosyayı tamamlar, uygulama öğretim elemanına teslim eder.

m) Öğretmen adaylarının başarısı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilir. Uygulama öğretim elemanı bu notları birleştirerek fakülte yönetimine teslim eder.

EK-3

Sayın Öğretmen Adayı,

Bu bilgi toplama aracı Selçuk Üniversitesi Eğitim, Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin hedeflerine ulaşma derecesini tespit etme amacıyla yüksek lisans düzeyindeki bir araştırmanın gereği olarak hazırlanmış olup anket ve test bölümlerinden oluşmaktadır.

Anket bölümünde kendi durumunuza ve görüşünüze göre en uygun seçeneği işaretleyiniz ya da yanıtı kısaca yazınız. Test bölümünde ise Eğitim Fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin olarak hazırlanmış her biri beş seçenekli 100 soru bulunmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar 100 puan üzerinden değerlendirilecek, ancak sonuçlar kesinlikle öğretim elemanlarınıza ya da kurum yönetimine verilmeyecek ve bir başarı değerlendirmesi olarak kullanılmayacaktır. Madde köklerini ve seçeneklerini dikkatle okuyarak sizce doğru olan yanıtı bu aracın arkasında bulunan yanıt kağıdı üzerindeki ilgili yerde, kurşunkalemle iyice karalayarak belirleyiniz. Soru kitapçığı üzerine herhangi bir işaret koymayınız ve yazı yazmayınız.

Bilgi toplama aracının gerek anket, gerekse test bölümlerinde yer alan bilgiler, yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak ve söz konusu araştırmanın önemli bir boyutunu oluşturacaktır. Bu bakımdan, **lütfen vereceğiniz yanıtların içten olmasına özen gösteriniz ve yanıtız soru bırakmayınız.**

Çok değerli zamanınızı ayıracağınız için size şimdiden teşekkür eder, gelecekte meslek yaşamınızda başarılar dilerim.

SEMA BÜYÜKTAŞKAPU

1- Hangi bölümde okumaktasınız?

.....
.....
.....

2- Öğretmenlik uygulamanızı hangi okulda yaptınız?

.....
.....
.....

3- Süreli uygulama boyunca kaç ders verdiniz?

- () a. Hiç ders vermedim, gözlem yaptım.
() b. Deneme niteliğinde 1 kez
() c. 2-3 kez
() d. 4-6 kez
() e. 7-10 kez

4- Öğretim elemanı süreli uygulama boyunca sizi kaç kez gözledi?

- () a. Hiç gözlemedi.
() b. 1 kez
() c. 2-4 kez
() d. 4-6 kez

5- Öğretmenlik mesleğine ilişkin konuları içeren yayınları (kitap, dergi vb.) izlemeyi ne ölçüde gerekli buluyorsunuz?

- () a. Pek çok gerekli buluyorum
() b. Çok gerekli buluyorum
() c. Orta derecede gerekli buluyorum
() d. Pek az gerekli buluyorum
() e. Hiç gerekli bulmuyorum

6- Öğretmenlik mesleği ile ilgili çeşitli sorunların tartışıldığı toplantılara ve öğretmenlik meslek bilgisi konularına ilişkin etkinliklere (konferans, seminer, sempozyum) katılmaktan ne ölçüde hoşlanıyorsunuz?

- a. Pek çok hoşlanıyorum.
 b. Çok hoşlanıyorum.
 c. Orta derecede hoşlanıyorum.
 d. Pek az hoşlanıyorum.
 e. Hiç hoşlanmıyorum.

7- Yukarıdaki maddede sözü edilen türdeki etkinliklere üniversitenizde ne ölçüde yer veriliyor?

- a. Çok sık yer veriliyor.
 b. Sık yer veriliyor.
 c. Orta sıklıkta yer veriliyor.
 d. Pek az yer veriliyor.
 e. Hiç yer verilmiyor.

8- Kurumunuzda, öğretmenlik meslek eğitimi programı çerçevesinde size sunulan öğretim hizmetlerini (Programın kapsamı, öğretim etkinliklerinin uygulanması vb. açılardan) ne ölçüde etkili buluyorsunuz?

- a. Çok etkili buluyorum.
 b. Etkili buluyorum
 c. Orta derecede etkili buluyorum.
 d. Pek az etkili buluyorum.
 e. Hiç etkili bulmuyorum.

Öğretmenlik meslek eğitimine ilişkin düşünceleriniz, gözlemleriniz, eleştirileriniz, geleceğe yönelik dilek ve önerileriniz varsa, lütfen burada kısaca belirtiniz. Teşekkür ederim.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ÖĞRETİMİN PLANLANMASI

1- Bir ders etkinliğinin planlanmasında öncelikle dikkate alınması gereken en önemli öğe nedir?

- a) Etkinliğin süresi
b) Etkinliğin hedefi
c) Etkinlik için araç gereçler
d) Etkinliğin yapılacağı yer
e) Etkinliği gerçekleştirmede işe koşulacak proje

2- Öğrenme yaşantılarının seçiminde ilk sırada hangi ölçüt göz önünde bulundurulmalıdır?

- a) Öğrenciyi tatmin edici olma
b) Öğrencinin hazır bulunmuşluk düzeyine uygun olma
c) Öğrencinin gösterdiği davranışla ilgili olma
d) Öğrencinin etkin katılımına yer verme
e) Öğrencinin diğer bireylerle olan etkileşimine uygun olma

3- I Öğretim materyallerini hazırlama

II Dersin amaçlarına göre düzeltme

III İş veya konu analizi yapma

IV Bir ders planı hazırlama

Yukarıda numaralandırılmış bir ders hazırlığının doğru sıralaması aşağıdakilerden hangisidir?

- a) II, III, IV, I b) III, II, IV, I
c) IV, III, I, II d) III, I, II, IV
e) IV, II, I, III

4- Aşağıdakilerden hangisi eğitim sürecinde belirlenen hedeflerde bulunması gereken niteliktir?

- a) Öğrenci davranışına dönüştürebilir olma
b) Belirli düzeyde genellik ve sınırlılık
c) Açık seçik ve anlaşılır olma
d) Bir konu içeriği (muhteva) ile ilişkili olma
e) Hepsi

5- Aşağıdakilerden hangisi bir derse ilişkin hedef yazarken dikkat edilmesi gereken hususlardan birisidir?

- a) Hedefler kapsamlı ve aynı zamanda sınırlı olmalıdır.
- b) Hedeflerin hangi konu içeriğiyle ilgili olarak gerçekleştirileceği belirtilmelidir.
- c) Hedefler aşamalı bir şekilde yazılmalıdır.
- d) Hedefler birbirilerini destekler nitelikte olmalıdır.
- e) Hepsisi

6- Aşağıdakilerden hangisi bir ders için belirlenen hedef davranışta bulunması gerekli bir özelliktir?

- a) Hedef davranışlar herkes tarafından anlaşılabilir ve izlenebilir şekilde ifade edilmelidir.
- b) Hedef davranışlar planın uygulandığı sınıfın en az %70'i tarafından kazanabilir düzeyde olmalıdır.
- c) Derslerin özel ve genel hedefleri gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
- d) Öğrenci ihtiyaç ve yaşantılarına uygun olmalıdır.
- e) Hepsisi

7- Aşağıdakilerden hangisi hedef davranışların ortak özelliklerinden birisi değildir?

- a) Birbiriyle çelişmelidir.
- b) Objektif olarak gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır.
- c) Öğretmenin göstereceği davranışlar bir ölçüt takımı olarak iş görmelidir.
- d) Gerçekleştirilebilir olmalıdır.
- e) Dersin içeriğiyle ilgili olmalıdır.

8- Yetiştirilecek bireyde bulunması istenen özellikler hedeflerdir. Bu nedenle program geliştirme sürecinde ilk önce aday hedefler belirlenir. Bu aşamada belirlenen hedefler

elemelerden geçirilir. Aşağıdakilerden hangisi bu elemelerden birisi değildir?

- a) Eğitim Felsefesi
- b) Konu Alanı
- c) Eğitim Psikolojisi
- d) Eğitim Sosyolojisi
- e) Eğitim Ekonomisi

9- Ölçüt dayanaklı hedef yazarken göz önünde bulundurulması gereken özelliklerden hangisi doğrudur?

- a) Her hedef için belirlenen ölçüt o hedefte bulunan özellikleri kapsamalıdır.
- b) Hedefler arasında sıkı bir aşamalılık yoksa ölçütlerin düzeyi düşürülebilir.
- c) Birbirinin ön koşulu olan ve çok sıkı aşamalılık gösteren hedefler için ölçütler çok yüksek tutulmalıdır.
- d) Ölçüt hedef davranışın ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.
- e) Hepsisi

10- Aşağıdakilerden hangisi kavrama düzeyinde yazılmış bir hedef davranıştır?

- a) Savaşlarda kumandanların emirlerine neden uymak gerektiğini açıklama
- b) Köy altı yerleşmelerinin mezra kom, obadan olduğunu yazma /söyleme
- c) Köyden kente göç sorununa çözümler üretmek açıklama
- d) Mercinin sürekli esneyip asılarak göz uyumu sağladığını yazma/söyleme
- e) Öğrencinin hedeften haberdar edilmesinin öğretmeyi olumlu etkilediğini yazma/söyleme

11- Bir eğitim programı hazırlandığı zaman hedefler hedef davranışlar saptanır. Eğitim ve sınav durumları hazırlanır. Bu işlemlerin yapılmasının en önemli nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Eğitim etkinliklerini kılavuzlamak
- b) Eğitim etkinliklerini bir düzene koymak
- c) Eğitim etkinliklerini bilimsel yönetime göre yürütmek
- d) Belli ilkeleri eğitim etkinliklerini yürütmede uygulamak
- e) Eğitim etkinliklerini planlı ve kasıtlı olarak yürütmek

12- Davranışların gözlenebilir olmasını gerektiren en önemli neden aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Eğitime ve sınav durumlarının saptanmasına yol göstermek
- b) Genelleme yoluyla öğretme ilkesine uygunluk
- c) Farklı durumlara olanak vermek
- d) Yazdığı basamağı açık seçik belirtmek
- e) Öğretme durumlarında düzenlenecek etkinlikleri betimlemek

13- Yöntem ve teknik belirleme programın hangi ögesi içinde yer alır?

- a) Amaç-Hedef
- b) Hedef davranışlar
- c) Öğretme durumları
- d) Sınav-Ölçme durumları
- e) Değerlendirme

14- Türkçe dersinde metnin ana fikrini bulma, önemli bilgileri önemsizlerden ayırma şeklinde ifade edilen bir davranışa ilişkin ne söylenebilir?

- a) Davranış Türkçe dersi hedefleriyle tutarlılık göstermektedir.
- b) Bu davranış birden fazla özelliği içermesinden dolayı yanlış bir ifade tarzına sahiptir.

c) Davranışın ifadesi açık seçik ve yalındır.

d) Davranış ifadeleri kapsamlı aynı zamanda belirli düzeyde sınırlılığa sahiptir.

e) Bu davranış bir ön koşullu ilişkiyi göstermektedir. Bu nedenle yerinde bir ifadeye sahiptir.

15- Derste hedefler belirlendikten sonra aşağıdaki işlemlerden hangisi yapılır?

- a) Kritik davranışları belirleme
- b) Öğretim stratejisini saptama
- c) Öğretim yöntemlerini seçme
- d) Konuyu analiz etme
- e) Ders içi etkinlikleri düzenleme

16- Öğretim hedeflerini ölçüt dayanaklı yazmanın önemli nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Programı değerlendirmede kriter değer taşır.
- b) Başarının değerlendirmesinde birlik sağlar.
- c) Değerlendirmedeki farklılıkları ortadan kaldırır.
- d) Hedef davranışın hangi yeterlilikle öğrenciye kazandırılacağına belirlenmesini sağlar.
- e) Hepsisi

17- Yıllık plan yapılırken aynı sınıfta dersi olan değişik branşlardaki öğretmenlerin toplantı yaparak görüşmeleri aşağıdaki nedenlerden hangisi için gereklidir?

- a) Ders araçlarından her şubenin eşit olarak yararlanması
- b) Metod ve tekniklerde birlik sağlanması
- c) Dersler ve derslerin konuları arasında bağlantı sağlanması
- d) Ödev konularını belirlenmesi
- e) Ders konularının bütün şubelerde uyumlu ve dengeli olarak yürütülmesi

18- İlkokul 5. sınıfta sosyal bilgiler dersi yurdumuzu tanıyalım ünitesi için hazırlanan bir eğitim kurumunda kısa bir süre ve çevre olanakları ile hazırlanabilecek araçlarla yurdumuzla ilgili temel bilgiler kazandırmanın yanında yurt sevgisi aşılanmaktadır. Bu eğitim durumu aşağıdaki temel özelliklerden hangisini en çok taşıdığı söylenebilir?

- a) Hedefe görelilik
- b) Öğrenciye görelilik
- c) Ekonomiklik
- d) Kullanışlılık
- e) Binişiklik

19- Felsefe program geliştirme öğelerinden hedef ve içeriğini doğrudan etkiler. Hedefler düzenini oluştururken felsefeden yararlanmalıdır.

- a) Hedeflerin önem sırasına koymada
- b) Toksonomi belirlemede
- c) Hedeflerin sıralama durumları ile uyumunu sağlama
- d) Hedeflerin öğrenci davranışına dönük olarak ifade edilmesinde
- e) Programa alınacak esas hedefleri belirleme

20- Program hedeflerinin yerindeliğini ortaya koymak üzere ihtiyaçların saptanmasında aşağıdakilerden hangisi daha az önemlidir?

- a) Toplumun kalkınma ihtiyacı
- b) Öğretmenlerin yetişmişlik düzeyi
- c) Çağdaş bilgilerle donanmış konu alanları
- d) Toplumdaki başat eğitim felsefesi
- e) Öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyi

ÖĞRETİM ARAÇLARINI VE YÖNTEM – TEKNİKLERİ BELİRLEME

21- Öğrenme-öğretme sürecine uygun araç gereçlerle desteklemenin temel amacı hangidir?

- a) Zaman tasarrufu sağlamak
- b) Dersin sıkıcı olmasını önlemek
- c) Etkili ve kalıcı öğrenme sağlamak
- d) Sınıfla işbirliğini geliştirmek
- e) Öğrenci katılımını sağlamak

22- Aşağıdakilerden hangisi materyal hazırlarken bir fikrin ve ihtiyacın doğmasında etkili değildir?

- a) Öğrenciyi güdülemek
- b) Öğrenciyi bilgilendirmek
- c) Öğrenciyi desteklemek
- d) Öğretimi zenginleştirmek
- e) Ekonomik yönden eğitimin maliyetini düşürmek

23- Bir öğretim aracının öğretimde kullanılabilmesi için aşağıdaki özelliklerde hangisine sahip olması gerekir?

- a) Amaca uygunluk
- b) Konuya uygunluk
- c) Öğrenci düzeyine uygunluk
- d) Öğeler arası uyumluluk
- e) Hepsi

24- Algılama ve dikkat açısından aşağıdakilerden hangisi iyi bir materyalin özelliklerinden birisi değildir?

- a) Zıt renk içermesi
- b) Açık figürleri, şekilleri içermesi
- c) Orta düzeyde karmaşıklığa sahip olması
- d) Farklı özellik ve büyüklükteki objeleri bir araya getirmesi
- e) Yakından uzağa ilkesine uyması

25- Öğretimde araç gereç kullanımına ilişkin ifadelerde hangisi doğru değildir?

- a) Bir konu içerisinde önemli noktaların seçilmesi, bunlara ilgi ve dikkatin odaklanması önemlidir.
- b) Mesaj düzenlerken iletilmek istenen konuya yani figüre anlam katacak fonlara yer verilmesi gerekir.
- c) Yeni ve baskın olan uyarıcılar dikkat çekicidir.
- d) Mesaj sunulurken kullanacak malzeme öğrencilerin yaşantılarına uygun olmalıdır.
- e) Öğretim materyaline göre dersin hedef davranışlarını düzenlemek gerekir.

26- Aşağıdakilerden hangisi derste kullanmak üzere video, kaset, film, cd vb. görsel ve işitsel araçları seçerken dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi değildir?

- a) Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması
- b) Dersin öğretim programına uyumlu olması
- c) Bir görüntü, ses vb. açısından nitelikli olması
- d) Uzun süredir kullanılıyor olması
- e) Öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmesi

27- Bir deste yöntem teknik ve araç gereçlerin seçiminde en önemli ölçüt takımı (belirleyici) aşağıdaki seçeneklerden hangisidir?

- a) Konu
- b) Öğrenci seviyesi
- c) Öğretmen
- d) Hedef düzeyi
- e) Ders kitabı

28- Aşağıdakilerden hangisi anlatım yöntemlerini daha etkin kılmak için başvuracağımız yollardan biri değildir?

- a) Materyal desteği sağlamak
- b) Soru cevapla birlikte kullanmak
- c) Anlatımı öğrenciye yaptırmak
- d) Kullanım süresini kısa tutmak
- e) Söz kalabalığını önlemek

29- I Grubun özellikleri dikkate alınmalıdır.

II Konunun özellikleri dikkate alınmalıdır.

III Hedeflerin özellikleri dikkate alınmalıdır.

IV Eldeki kaynak ve araç gereçler dikkate alınmalıdır.

Aşağıdakilerden hangisinde tekniklerin belirlenmesinde dikkate alınması gereken özellikler doğru olarak verilmiştir?

- a) I, II, III b) I, II, IV c) I, III, IV
- d) II, III, IV e) I, II, III, IV

30- I Bir dersin kayıtlarının videodan izlenmesi

II Dersin tekrar hazırlanıp işlenmesi

III Ders planının hazırlanması

IV Dersin değerlendirilmesinin grup tarafından yapılması

V Dersin işlenmesi ve videoya kaydedilmesi

Yukarıda verilen mikro öğretiminin uygulanma basamakları aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- a) III, V, I, IV, II b) IV, III, V, I, II
- c) I, III, IV, II, V d) IV, V, I, II, III
- e) III, IV, V, I, II

31- Konu ile ilgili ön bilgileri eksik olan heterojen bir yapıya sahip kalabalık bir grupta ders işleyecek bir öğretmenin hangi öğretim yöntemini seçmesi uygun olur?

- a) Örnek olay
- b) Tartışma
- c) Anlatma
- d) Problem çözme
- e) Rol yapma

32- Aşağıdakilerden hangisi öğretim tekniklerini kullanırken dikkat edilmesi gereken hususlardan biri değildir?

- a) Farklı yaş grupları farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirir.
- b) Her hedef için aynı tekniği kullanmak mümkün değildir.
- c) Konunun özelliğine bağlı olarak kullanılan teknik değişir.
- d) Mevcut kaynakların fazla olması farklı etkinliklerin kullanılması için imkan sağlar.
- e) Alt eğitim seviyelerinde farklı tekniklerin kullanımı daha güçtür.

33- Öğrencilerin yorumlama ve çok yönlü düşünmesini geliştirmek isteyen bir öğretmenin aşağıdaki tekniklerden hangisini kullanması daha uygun olur?

- a) Küme çalışması
- b) Beyin fırtınası
- c) Takrir
- d) Soru cevap
- e) Demonstrasyon

34- Kavramlar arasındaki ilişkileri öğretmek isteyen bir öğretmen için en uygun hazırlık aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Kavramaların farklı dillerde karşılığını bulmak
- b) Kavrama haritası oluşturmak
- c) Kavramların tanımlarını yazmak

- d) Kavramları örnek olan ve olmayan olay durum veya nesnelere bulmak
- e) Kavramaların somutluk ve soyutluk derecesini incelemek

35- Özenle hazırlanmış bilgi birikimlerinden veya sorulardan yararlanarak adım adım ilerlemede bireyi anında ödüllendirmeyi gerektiren öğrenme-öğretme yaklaşımı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Programlı öğrenme
- b) Proje temelli öğretim
- c) Yapısalcılık
- d) Davranışçılık
- e) Tam öğrenme

36- Tam öğrenme modelinin uygulanması açısından aşağıdaki etkinliklerin doğru sıralanması nedir?

- I Yeni hedef ve davranışların kazandırılması için öğretim etkinliklerini uygulama
 - II Ön koşul öğrenme ve davranışları saptama
 - III Öğrencilerin ön koşul öğrenmelere ne derece sahip olduğunu belirleme
 - IV Öğrencilerin ön koşul öğrenmelerindeki eksikliğini tamamlama
 - V Konunun hedef davranışlarını ve öğrenme içeriğini belirleme
- a) I,II,III,IV,V
 - b) V,IV,III,II,I
 - c) V,II,III,IV,I
 - d) II,III,IV,V,I
 - e) III,IV,II,V,I

37- Öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini dersin içeriğine çekmek, bir uygulamayı işlem basamakları doğrultusunda gerçekleştirmek , öğrencilerin çok sayıda duyu organına hitap etmek . İfade edilen etkinlikleri en iyi hangi öğretim yöntemi ile gerçekleştirebiliriz?

- a) Gösteri
- b) Örnek olay

- c) Soru cevap
- d) Takrir
- e) Tartışma

38- Olgu ve genellemelerin öğretimde en etkili strateji aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Tartışma
- b) Buluş yoluyla öğretim
- c) Araştırma inceleme yoluyla öğretim
- d) İşbirliğine dayalı öğretim
- e) Sunuş yoluyla öğretim

39- Üniteler arasında ön şart ilişkiler ve öğrenme aşamalıları varsa bu tür derslerde kullanılabilir en etkili yaklaşım ya da model aşağıdakilerde hangisidir?

- a) Sunuş yoluyla öğretim
- b) Buluş yoluyla öğretim
- c) Tam öğrenme
- d) Araştırma inceleme
- e) İşbirliğine dayalı öğretim

40- Bir sınıfta mültiple (çoklu) zeka söz konusu ise öğretmenin izlemesi gereken yöntem ve stratejiler ne olmalıdır?

- a) Birden fazla metod (aynı derste)
- b) Düz anlatım
- c) İşbirliğine dayalı öğretim
- d) Tam öğrenme
- e) Soru cevap

ÖĞRETİM ORTAMINDA UYGULAMA

41- Sınıf içerisinde öğretim yapılırken dikkat edilmesi gereken özelliklerle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- a) Öğretirken öğrencilerin kavrama gücü göz önünde bulundurulmalıdır.
- b) Uyarılan bir insan uyarılmayana göre daha kolay öğrenir.
- c) Öğretimde esas başarıdır.

d) Bireye dışarıdan verilen pekiştirme ve güdüleme kendi kendine iç güdülenmesinden daha etkilidir.

e) Pekiştiriciler öğrencinin düzeyine uygun olarak verilmelidir.

42- Öğretme durumlarında öğretmen giriş etkinliklerinde neden daha çok sunuş yolu etkinliğini kullanmalıdır?

- a) Konuları geliştirecek zaman kazanmak
- b) Öğrencilerle iyi bir diyalog kurabilmek
- c) Ne ve nasıl öğrenileceği konusunda öğrencileri bilgilendirmek
- d) Öğrencileri tanıyarak sahip oldukları özellikleri belirleyebilmek
- e) Öğrencilerin ayrıntıları ile konunun kapsamını görmesini sağlayabilmek

43- Öğretmenin ders başlamadan önce derste neler öğreteceğini söylemesi neden gereklidir?

- a) Öğrencilerin derse ilişkin beklentilerini geliştirmek için
- b) Öğretmenin öğretim ortamında kullanacağı yöntemleri ortaya çıkarmak için
- c) Öğrencilerin derste fikir üretmesini sağlamak için
- d) Yönetim ve kontrol mekanizmasını harekete geçirmek için
- e) Yukarıdakilerin hepsi

44- Aşağıdakilerden hangisi öğretim ortamının iyileştirilmesini en iyi açıklamaktadır?

- a) Ders sırasında disiplini sağlama
- b) Konu ile ilgili öğretim araçlarının saptanmış olması
- c) Sınıfın fiziksel ve psikolojik koşullarının düzeltilmesi
- d) Konu ile ilgili deney ve araştırmaların yapılmış olması
- e) Öğrenme yaşantılarının gerektirdiği materyallerin geliştirilmiş olması

45- Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissedecekleri bir sınıf ortamı oluşturmada aşağıdaki öğretmen davranışlarından hangisinin katkısı yoktur?

- a) Öğrencileri not korkusu ile tehdit etmek
- b) Sınıf içinde gerginlik yaratmaktan kaçınmak
- c) İlkeli ve kararlı davranmak
- d) Öğrencilerin kişiliğine saygı göstermek
- e) Öğrenciler arasında ayırım yapmamak

46- “ 3A sınıfında öğretmen sınıfta yapacağı etkinlikleri bir sıraya koymuş ve sırası ile onu sınıfta uygulamıştır. Öğrenciler yapılan etkinlikleri izleyip öğretmeni büyük bir dikkatle dinledikleri halde öğretmenin konu ile ilgili hazırladığı derste çok düşük bir başarı elde etmişlerdir.” Öğrencilerin bu başarısızlığının nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Öğrencilerin temel gereksinimlerinden yola çıkılmamış olması
- b) Öğreten ve öğrenenin rolünün doğru belirlenmemiş olması
- c) Sınıfta disiplin problemlerinin yaşanması
- d) Öğretmenin sunuş projesini benimsemesi
- e) Öğrencileri derse karşı güdülememiş olması

47- Bir derste dönüt işleminden sonra ne gerçekleştirilir?

- a) Düzeltme
- b) Pekiştireç
- c) Güdüleme
- d) Hedeften haberdar etme
- e) İp ucu

48- Aşağıdakilerden hangisi kullanılırsa öğrencilerin sürekli derse hazır olması sağlanır?

- a) Sabit oranlı aralıklı pekiştirme
- b) Sabit zaman aralıklı pekiştirme
- c) Değişken zaman aralıklı pekiştirme
- d) Değişken oran aralıklı pekiştirme
- e) Sürekli pekiştirme

49- Ders etkinlik ve konular arasında geçişler en iyi hangisi sağlanabilir?

- a) Öğrencilerin derse ve konuya ilgisini çekerek
- b) Öğretim yönetimini ve tekniğini uygulayarak
- c) Konu hakkında ip uçları vererek
- d) Pekiştireçler vererek
- e) Ön bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirerek

50- Sınıfta parmak kaldırarak söz almayı yaygınlaştırmak isteyen bir öğretmenin yapabileceği en etkili yol aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Parmak kaldırarak söz alınması gerektiği kuralını hatırlatma
- b) Parmak kaldırmadan söz alan öğrencileri uyarma
- c) Parmak kaldırmadan söz alan öğrencileri bazen uyarma, bazen görmemezlikten gelme
- d) Parmak kaldırarak söz isteyen öğrencilere söz verme, diğerlerini görmemezlikten gelme
- e) Parmak kaldırmadan söz alan öğrencilere ceza verme

51- Öğrencilerce verilen yanıtlar üzerinde yapılan doğru, tamam, eksik, yanlış gibi yargılar ne tür işlemdir?

- a) Pekiştireç
- b) Dönüt
- c) İp ucu
- d) Hedeften haberdar etme
- e) Güdüleme

52- Bir öğretmen öğrencilerini derse her zaman hazır tutmak için dönem içinde sınav yapacağını ama sınavın tarihlerini öğrencilere haber vermeyeceği hangi tür pekiştirmedir?

- a) Değişken oranlı pekiştirme
- b) Değişken aralıklı pekiştirme
- c) Sabit oranlı pekiştirme
- d) Sabit aralıklı pekiştirme
- e) İkincil pekiştirme

53- Aşağıdakilerden hangisi sınıf içi iletişimi artırmak için öğretmene düşen görevlerden birisi değildir?

- a) Ders arasında sık sık uyarılar yapmak
- b) Konuşma yeteneği geliştirme
- c) Öğrencilere saygı gösterme
- d) Öğrencileri dikkatli dinleme
- e) Öğrencilere güler yüz gösterme

54- Fen Bilgisi dersinde sıvı kavramının öğretiminde sunuş yoluyla öğretimin stratejisinin kullanan bir öğretmen ilk önce bu kavrama ilişkin ön bilgi veriyor. Daha sonraki aşamada öğretmenin yapması gereken etkinlik aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Öğrencilerden örnekler isteme
- b) Sıvı kavramıyla ilgili olumlu örnekler sunma
- c) Öğrencilere kavramın tanımı ile ilgili sorular sorma
- d) Sıvı kavramının kritik özelliklerini açıklama
- e) Olumlu ve olumsuz örnekleri birlikte sunma

55- Türkçe dersinde zarf kavramının öğretiminde sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanan bir öğretmen bu kavramı sıfat kavramıyla olan farklılığını ifade ediyor. Öğretmenin ilaha sonra gerçekleştirmesi gereken aşama ya da etkinlik aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Zarf kavramının kritik özelliklerini açıklama
- b) Zarf kavramıyla ilgili olumlu örnekler sunma
- c) Öğrencilere kavramın tanımı ile ilgili sorular sorma
- d) Öğrencilerden örnekler isteme
- e) Olumlu ve olumsuz örnekleri birlikte sunma

56- Aşağıdakilerden hangisi beceri öğretiminin aşamalarından değildir?

- a) Becerinin temel noktalarının gösterilmesi
- b) Öğrencilere becerinin sabit bir kısmının yaptırılması
- c) Becerinin tekrar edilmesi
- d) Öğrencinin beceriyi nasıl gerçekleştirdiğini keşfetmenin sağlanması
- e) Öğrencilerin beceriyi kendi kendilerine yapmalarının sağlanması

57- Bir öğrencinin derse zamanda gelme ve çalışmalarını zamanında bitirme gibi davranışları alışkanlık haline getirmesinde aşağıdakilerden hangisi en çok rol oynar?

- a) Klasik (tepkisel) koşullanma
- b) Bilişsel öğrenme
- c) Edimsel (operant) koşullanma
- d) Sezgisel öğrenme
- e) Psikomotor öğrenme

58- Derste uyarıcı materyalin sunulduğu aşama aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Hedeften haberdar etme
- b) Ön öğrenmeleri hatırlatma
- c) Dikkat çekme
- d) Geçiş
- e) Gelişme

59- Dersin hangi bölümünde başlıca amacı öğrencilerin dikkatini ele alınacak konu üzerinde toplamaktır?

- a) Derse hazırlanma
- b) Sonuç
- c) Geçiş
- d) Giriş
- e) Gözden geçirme veya ara değerlendirme

60- Aşağıdakilerden hangisi ödüllendirme, kabullenme ve inanma tutumuna sahip bir öğretmenin davranışlarından değildir?

- a) Sınıfı öğrencilerin rahat edebileceği bir ortam haline getirme
- b) Öğrencileri benimseme
- c) Öğrencileri saygın kişiler olarak görme
- d) Öğrencilerin inanılmaya gereksinimi olduğunun farkında olma
- e) Öğrencilerin konulara ilgi duyabilmesi için her türlü önlemi alma

ÖĞRENCİ TANIMA TEKNİKLERİ

61- Rehberlikte bireyi tanıma hizmetlerinin en önemli yararı nedir?

- a) Öğrencilerin her yönü ile kendini tanımasını sağlamak.
- b) Danışmanın öğrenciyi bir bütün olarak tanımasını kolaylaştırmak.
- c) Danışmalarda problemlili öğrencileri tanıyabilme fırsatı vermek.
- d) Öğretmenin bireysel farklılıklara göre öğretim yapabilmesine yardımcı olmak.
- e) Öğrencilerin birbirlerini tanıyarak sosyal ilişkilerini geliştirebilmelerine yardımcı olmak.

62- Öğretmen öğrencinin özelliklerini tanımlaması gereklidir. Bunun en önemli nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Öğretimin etkinliğini artırma

- b) Öğrencilerin özelliklerine uygun uyarıcılar düzenleyebilme
- c) Öğrencileri gruplayabilme
- d) Öğrencinin ihtiyacına uygun öğretim ortamı hazırlayabilme
- e) Öğrencileri motive edebilme

63- Kaynaştırılmış düzende eğitim gören hafif derecede zihinsel engelli bir öğrenci matematik dersinde arkadaşlarından geri kalmaktadır. Öğretmenin bu öğrenci için yapacağı en uygun yardım aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ayrıntılı inceleme için öğrencinin en yakın rehberlik ve araştırma merkezine gönderilmesi ve alınacak sonuca göre hareket edilmesi
- b) Öğrencinin ailesinin bu durumdan haberdar edilmesi
- c) Öğrencinin benzer özellikte olan yaşlılarıyla eğitim görebileceği bir okula nakledilmesi
- d) Öğrencinin güçlüğe neden olan eksiklerinin belirlenmesi ve bunların giderilmesi için fırsat yaratılması
- e) Öğrencinin güçlük çekmediği alanlarda kendisini göstermesi için teşvik edilmesi

64- Öğrencilerin sınavlardan kaynaklanan kaygı ve korkularında rehber öğretmen ne yapmalıdır?

- a) Duyarsızlaştırma
- b) Bilgi verme
- c) Dinleme
- d) Empati
- e) Şartlandırma

65- İçeride dönük öğrencilerin normale dönmesi için rehberlik açısından öğrencilere ne yapmaları tavsiye edilebilir?

- a) Düşündüklerini söyleme fırsatı verilmelidir.
- b) İletişim kurma konusunda teşvik edilmelidir.
- c) Üzüntü , endişe ve kederi içine atmamalıdır.
- d) Arkadaş çevresini değiştirmelidir.
- e) Atılganlık eğitimi verilmelidir.

66- Öğrencilerin dikkatini belirli bir noktaya yoğunlaştırmak ve derslerine daha iyi çalışmaları için rehber öğretmenin yapması gerekenler arasında aşağıdakilerden hangisi yer almaz?

- a) Verimli ders çalışma teknikleri hakkında bilgi verme
- b) Öğrencilerin ilgilerini konuya çevirmek
- c) Etkin dinleme teknikleri hakkında bilgi vermek
- d) Not tutma teknikleri hakkında bilgi vermek
- e) Okuduğunu anlama teknikleri hakkında bilgi verme

67- Umutsuzluğu öğrenmiş bir öğrenciye öğretmen aşağıdakilerden hangisini yapmamalıdır?

- a) Öğrencinin kendisi için küçük bir hedef seçmesini ve hedefe küçük adımlarla ulaşacak biçimde planlama yapmayı sağlamak
- b) Öğrenciyi dikkat çekici bir biçimde ön plana çıkarmak ve yapılacak işi öğrencinin açıkça anlayabileceği duruma getirmek
- c) Öğrenciyi dönüt ve düzeltme şlemleriyle destek vermek
- d) Öğrenciyi önce dışsal, sonra da içsel bakımdan güdülemek

e) Öğrenci güven kazandıkça verilen desteği yoğun olarak sürdürmek

68- Aşağıdakilerden hangisi öğretmenin, endişe düzeyi başarısını olumsuz yönde etkileyecek kadar yüksek olan öğrenciye yapabileceği önemli yardım değildir?

- a) Öğrenme etkinliklerini öğrencinin hoşlanacağı duruma getirmek
- b) Öğrenme etkinliklerini öğrencinin yeteneğine uygun ve başarabileceği biçimde planlamak
- c) Öğrencinin başarı ihtiyacını uyarmak
- d) Öğrenme tecrübelerinin olumlularının, olumsuzlardan fazla olmasını sağlamak
- e) Olumlu çalışma alışkanlıklarını desteklemek

69- Aşağıdakilerden hangisi bireyin dil, sayı, soyut düşünebilme gibi nitelikleri hakkında bilgi toplamak amacı ile kullanılan testlerdendir?

- a) Genel yetenek testleri
- b) Kişilik envanterleri
- c) İlgi testleri
- d) Özel yetenek testleri
- e) Standart başarı testleri

70- Öğrencilerin sınıfta birbiri ile olan ilişkileri hakkında bilgi toplamaya elverişli olan bilgi toplama tekniğinin adı nedir?

- a) Kimdir bu
- b) Otobiyografi
- c) Sosyometri
- d) Anket
- e) Derecelendirme ölçeği

71- Üniversitede okuduğu halde özet çıkarma tekniğini kavrayamamış bir öğrenci için ortaokul ve lisede verilmeyen rehberlik türü nedir?

- a) Ferdi rehberlik
- b) Mesleki rehberlik
- c) Koruyucu rehberlik
- d) Eğitsel rehberlik
- e) Grupla rehberlik

72- Öğrencilerin duygusal özellikleri hakkında bilgi toplama amacı ile kullanılabilir olan test hangisidir?

- a) İlgi envanteri
- b) Tutum envanteri
- c) Özel yetenek testi
- d) Farklı yetenek testi
- e) Uyum envanteri

73- Aşağıdakilerden hangisi mesleki rehberlik amacı ile kullanılabilir bir bilgi toplama aracıdır?

- a) Temel kabiliyetler testi
- b) Stanford Binnet ölçeği
- c) Minnesota çok yönlü kişilik envanteri
- d) Kuder stvong ilgi envanteri
- e) Wechsler testi

74- Bir öğrencinin belli bir ortamdaki belli bir davranışının gözlenerek ayrıntılı bir biçimde betimlenmesine dayalı olan bilgi toplama tekniğinin adı nedir?

- a) Sistemli gözlem
- b) Sistemli gözlem
- c) Olay kaydı
- d) Derecelendirme ölçeği
- e) Otobiyografi

75- Bir öğrencinin arkadaşları tarafından nasıl görüldüğünü anlamasına yardımcı olan teknik aşağıdakilerde hangisidir?

- a) Otobiyografi
- b) Derecelendirme ölçeği

- c) Anektod
- d) Kimdir bu
- e) Gözlem

76- Öğretmen sınıfta oturma düzenini belirlerken aşağıdakilerden hangisinin olumsuz etki yapabileceğini göz önünde bulundurmalıdır?

- a) Öğrencilerin iletişim alışkanlıkları
- b) Arkadaş grupları
- c) Öğrencilerin bireysel özellikleri
- d) Sınıfın yapısı
- e) Öğrencilerin başarı durumu

77- Aşağıdaki ifadelerden hangisi bilgi verme servisinin en temel görevidir?

- a) Bireylerin gelişim özellikleri ile ilgili bilgi verme
- b) Bireylerin dünya görüşlerini zenginleştirmeleri için bilgi verme
- c) Bireylerin kendilerini geliştirebilecekleri imkanlar hakkında bilgi verme
- d) Bireylerin duygusal yönünü geliştirmek için bilgi verme
- e) Bireylerin kültürel yapılarına yönelik bilgi verme

78- Öğrencilerin dikkatini belirli bir noktaya yoğunlaştırmak ve derslerine daha iyi çalışmalarını için rehber öğretmenin yapması gerekenler arasında aşağıdakilerden hangisi yer almaz?

- a) Verimli ders çalışma teknikleri hakkında bilgi verme
- b) Öğrencilerin ilgilerini konuya çevirmek
- c) Etkin dinleme teknikleri hakkında bilgi vermek
- d) Not tutma teknikleri hakkında bilgi vermek
- e) Okuduğunu anlama teknikleri hakkında bilgi verme

79- Aşağıdakilerden hangisi problem tarama listesinin ölçtüğü temel niteliklerden değildir?

- a) Bir okuldaki şiddet olaylarını ölçer.
- b) Bir okuldaki sınav kaygıları ölçer.
- c) Bir okuldaki öğrenme güçlüğü çekenler ölçer.
- d) Öğrencileri en fazla üzen rahatsız eden problemler ölçer.
- e) Kendine güven eksikliğinin sebebini ölçer.

80- Aşağıdakilerden hangisi sınıf öğretmenin rehberlik çalışmaları kapsamındaki en önemli sorumluluğudur?

- a) Öğrencilere test ve diğer ölçme araçları uygulamak
- b) Öğrencilerin toplu dosyalarını tutmak
- c) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olan eğitsel kollarda görev almalarını sağlamak
- d) Öğrencilere meslekleri tanıtıcı bilgiler vermek
- e) Sınıfta öğrencilerin ruh sağlığını koruyucu ve geliştirici bir ortam yaratmak

ÖĞRENCİLERİ DEĞERLENDİRME

81- Ölçmede araç kullanmak , araçsız ölçmeye göre ne üstünlük sağlar?

- a) Ölçümlerin duyarlılığı artar.
- b) Ölçmeden hata kaynakları belirlenir.
- c) Dolaylı ölçmeye olanak tanır.
- d) Değerlendirme ölçütü verir.
- e) Puanlamayı kolaylaştırır.

82- Aşağıdakilerden hangisi sınıfta açıklanan bir ilkenin kavranıldığını kanıtlar?

- a) İlkenin yazılı ifadesi verildiğinde adını söylemek
- b) İlkenin adı verildiğinde ifadesini yazmak
- c) İlkeye sınıftakinden farklı bir örnek vermek
- d) İlkenin benzerleri ile ilişkisini bulmak
- e) İlkeyi yeni durumlara aktarabilmek

83- Kısa cevap gerektiren ve çoktan seçmeli sınavların hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken noktalardan yanlış olan ifade hangisidir?

- a) Hatırlama gücü ölçülecekse kitapta geçen ifade aynen soru haline getirilebilir.
- b) Kavrama gücü ölçülecekse soru aynen deste geçen ifadeleriyle yazılabilir.
- c) Uygulama gücü ölçülecekse öğrenci için yeni fakat daha önceden öğrendiği konularla ilgili sorular hazırlanmalıdır.
- d) Her bir soru hedef davranışla ilgili olmalıdır.
- e) Soru sayısı ve niteliği konu alanını çok iyi örneklemelidir.

84- Öğrencilerin belirli konulardaki ayırt edebilme gücünü ölçmek amacıyla kullanabilecek en etkili ölçme aracı aşağıdakilerde hangisidir?

- a) Çoktan seçmeli test
- b) Kısa cevap gerektiren yoklama
- c) Yazılı yoklama
- d) Doğru yanlış test
- e) Sözlü yoklama

85- Doğru cevabın verilen seçenekler arasından görülünce hatırlamayı sağladığı gerekçesiyle çoktan seçmeli testlere bir eleştiri getirilmektedir. Bunu bir ölçüde gidermek için hangi madde formu önerilmektedir?
a) Birleşik cevap gerektiren maddeler
b) Orta köklü maddeler
c) Doğru cevabı gizli maddeler
d) Doğru cevabı biricik olan maddeler
e) Doğru cevabı en doğru olan maddeler

86- Bir ölçme aracının objektif olması ne demektir?
a) Kopyaya imkan verilmemesi
b) Cevapların hatasızca puanlandırılması
c) Madde sayısının çok olması
d) Uygulama yönteminin standart olması
e) Güvenilirliğin yüksek olması

87- Bir öğrencinin derslerdeki durumunun en güvenilir ölçüsü nedir?
a) Standart sapma
b) Aritmetik ortalama
c) Ağırlıklı ortalama
d) Z Puanı
e) Değişken katsayısı

88- Bir sınıfta standart sapmanın büyümesi neyi ifade eder?
a) Dağılımın (grubun) normale yaklaştığını
b) Grubun başarılı olduğunu
c) Puanlar arası farkın arttığını
d) Yüksek puanlarda yığılma olduğunu
e) Sınıfın başarısının arttığını

89- Bir kişinin ara sınavdan aldığı puan 100 üzerinden 81 ise bu kişi
a) Grubundaki en başarılı 81. kişi
b) Testte mümkün en yüksek puanın %81'ni almıştır
c) Grup ortalamasının 20 puan üzerindedir
d) Testte 19 yanlışı vardır
e) Grubun %80'inden daha yüksek puana sahiptir

90- Bir öğretmen yaptığı bir yazılı yoklama sonucunda Murat'a 28 puan ve buna dayanarak 5 notu vermiştir. Bu ifade için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?
a) 28 ölçme sonucu, 5 karar
b) 28 ve 5 karar
c) 28 ve 5 ölçme sonucu
d) 28 karar, 5 ölçme sonucu
e) Yukarıdakilerin hiçbiri

91- Aşağıdakilerden hangisi sınıfın ortalama başarısı ölçüt alınarak yapılan değerlendirmenin olumlu bir yönüdür?
a) Daha kullanışlı olması
b) Daha adil bir değerlendirme yapması
c) Ölçme hatalarından etkilenmemesi
d) Öğrencileri çalıştırmaya yönlendirmesi
e) Yukarıdakilerin hepsi

92- Aşağıdakilerden hangisi testteki şans başarısını azaltmak için yapılan etkinliklerden birisi değildir?
a) Seçenek sayısını artırmak
b) Soru tipini değiştirmek
c) Soru sayısını artırmak
d) Çeldiricileri güçlendirmek
e) Düzeltme formülü uygulamak

93- Öğrencilere verilen not aşağıdakilerden hangisinin bir göstergesidir?

- a) Ölçme
- b) Değerlendirme
- c) Ölçek
- d) Ölçüt
- e) Sınav sonucu

94- Aşağıdaki ölçme araç ve yöntemlerinden hangisi niteliklerinin düşük olması nedeniyle en az tercih edilendir?

- a) Yazılı yoklamalar
- b) Kısa cevaplı testler
- c) Çoktan seçmeli testler
- d) Sözlü yoklamalar
- e) Doğru yanlış testler

95- Bir İngilizce öğretmenin öğrencilerine vermiş olduğu bir sınavda karşılıklı konuşma metinde boş bırakılan bir konuşma akışından bulmasını istemiştir. Öğretmen bu soru ile hangi düzeydeki davranışı ölçmek istemektedir?

- a) Bilgi
- b) Öteleme
- c) Çevirme
- d) Analiz
- e) Uygulama

96- Aşağıdakilerden hangisi açık kitap sınavlarının üstünlüklerindedir?

- I Sınav kaygısını azaltma
 - II Büyük ölçüde kopyayı önlemesi
 - III Sınavın kısa sürmesi
 - IV Öğrencilere daha çok çalışmayı yöneltmesi
- a) I,II b) I, III c) I, III d) I,II,III e) II,III,IV

97- Testte ölçülen özellikte bir değişme olmadığı sürece aynı testin değişik uygulamalarda biri birine

yakın değerler vermesi testin hangi özeliğini gösterir?

- a) Kullanılışlılık
- b) Objektiflik
- c) Güvenilirlik
- d) Eşdeğerlilik
- e) Becerilik

98- Bir testin güvenilirliğini aşağıda verilerden en çok hangisi artırır?

- a) Soruları orta güçlükte yapma
- b) Seçenek sayısını artırmak
- c) Maddeleri anlaşılır yazmak
- d) Cevaplama süresini uzatma
- e) Soru sayısını artırma

99- Çoktan seçmeli testlerde hiçbiri seçeneği aşağıdaki durumlardan hangisinden kullanılmaz?

- a) Olumsuz köklü madde formlarında
- b) Eksik cümle yapısındaki cümlelerde
- c) En doğru cevabı gerektiren madde formunda
- d) Birden fazla cevap gerektiren maddelerde
- e) Doğru cevabı gizli maddelerde

100- Tercihli yazılı yoklama sınavlarında kapsam geçerliliğinin düşürülmemesi için aşağıdakilerden hangisi yapılmamalıdır?

- a) Her konudan soru yazma
- b) Belirli sayıda soru tercih ettirmek
- c) Soruların en az yarısını zorunlu yapmak
- d) Belirli gruptaki soruları zorunlu tutmak
- e) Yukarıdakilerin hepsi

DERS GÖZLEM FORMU

Öğretmen Adayı :
Gözlemci :
Konu :

Okulu :
Sınıfı :
Öğrenci Sayısı :
Tarih:

Bu değerlendirme formundaki maddelerin karşısında bulunan kısaltmaların anlamı :
E = Eksiği var (K) = Kabul edilebilir (İ) = İyi yetişmiş

Uygun olan seçeneğe (+) ile işaretleyiniz

		E	K	İ	ACIKLAMA VE YORUMLAR
1.0	KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ				
1.1	KONU ALANI BİLGİSİ				
	1.1.1 Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme				
	1.1.2 Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme				
	1.1.3 Konunun gerekirdiği sözel ve görsel dil (şekil,şema,grafi,formül v.b.) uygun biçimde kullanabilme				
	1.1.4 Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme				
1.2	ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ				
	1.2.1 Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme				
	1.2.2 Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme				
	1.2.3 Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme				
	1.2.4 Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme				
	1.2.5 Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme				
2.0	ÖĞRETİM ÖĞRENME SURECİ				
2.1	PLANLAMA				
	2.1.1 Ders planını açık anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme				
	2.1.2 Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme				
	2.1.3 Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme				
	2.1.4 Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme				
	2.1.5 Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme				
	2.1.6 Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme				
2.2	ÖĞRETİM SURECİ				
	2.2.1 Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme				
	2.2.2 Zamanı verimli kullanabilme				
	2.2.3 Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme				
	2.2.4 Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme				
	2.2.5 Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme				
	2.2.6 Özetleme ve uygun dönütler verebilme				
	2.2.7 Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme				
	2.2.8 Hedef davranışlarına ulaşma düzeyini değerlendirebilme				
2.3	SINIF YÖNETİMİ				
	Ders başında				
	2.3.1 Derse uygun bir giriş yapabilme				
	2.3.2 Derse ilgi ve dikkat çekebilme				
	Ders süresinde				
	2.3.3 Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme				
	2.3.4 Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme				
	2.3.5 Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme				
	2.3.6 Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme				
	Ders sonunda				
	2.3.7 Dersi toparlayabilme				
	2.3.8 Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme				
	2.3.9 Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme				
2.4	İLETİŞİM				
	2.4.1 Öğrencilerle etkili iletişim verebilme				
	2.4.2 Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme				
	2.4.3 Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme				
	2.4.4 Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme				
	2.4.5 Öğrencileri ilgi ile dinleme				
	2.4.6 Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme				
3.0	DEĞERLENDİRME VE KAYIT TUTMA				
	3.1 Uygun değerlendirme materyali hazırlama				
	3.2 Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme				
	3.3 Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme				
	3.4 Değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma				
4.0	DİĞER MESLEKİ YETERLİLİKLER				
	4.1 Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olma				
	4.2 Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma				
	4.3 Okul etkinliklerine katılma				
	4.4 Kişisel ve mesleki özellikleri ile çevresine iyi örnek olma				
TOPLAM					Not:

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DEĞERLENDİRME FORMU

Öğretmen Adayı : Okulu :
 İşlemci : Sınıfı :
 Adı : Öğrenci Sayısı :
 Tarihi :

Değerlendirme formundaki maddelerin karşılarında bulunan kısaltmaların anlamı :
 (E): Eksikliği var, (K):Kabul edilebilir, (İ): İyi yetişmiş. Uygun seçeneği (V) ile işaretleyiniz.

	I	K	E
KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ			
KONU ALAN BİLGİSİ			
Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme	3	2	1
Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme	3	2	1
Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, grafik, formül) uygun biçimde kullanabilme	3	2	1
Konu ile alakalı diğer konularını ilişkilendirebilme	3	2	1
ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ			
Özel Öğretim yaklaşım, yöntemi ve tekniklerini bilme	3	2	1
Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme	3	2	1
Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme	3	2	1
Öğrenci sorunlarına uygun ve yeterli cevap oluşturabilme	3	2	1
Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme	3	2	1
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ			
PLANLAMA			
Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme	3	2	1
Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme	3	2	1
Hedef davranışlara uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme	3	2	1
Y uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme	3	2	1
Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimlerini belirleyebilme	3	2	1
Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme	3	2	1
ÖĞRETİM SÜRECİ			
Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme	3	2	1
Amacı verimli kullanabilme	3	2	1
Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme	3	2	1
Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme	3	2	1
Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme	3	2	1
Değerlendirme ve uygun dönütler verebilme	3	2	1
Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme	3	2	1
Hedef davranışlarına ulaşma düzeyini değerlendirebilme	3	2	1
SINIF YÖNETİMİ			
Sinif başında			
Öğrenciler için uygun bir giriş yapabilme	3	2	1
Öğrencilerin ilgi ve dikkati çekebilme	3	2	1
Sinif süresinde			
Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme	3	2	1
Öğrencilerin ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme	3	2	1
Engel ve engellemelere karşı önlemler alabilme	3	2	1
Öğrencilerin ilgi ve yaptırımlardan yararlanabilme	3	2	1
Sinif sonunda			
Öğrencileri toparlayabilme	3	2	1
Öğrencilerin gelecek dersle ilgili bilgileri ve ödevleri verebilme	3	2	1
Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme	3	2	1

	I	K	E
İLETİŞİM			
Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme	3	2	1
Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme	3	2	1
Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme	3	2	1
Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme	3	2	1
Öğrencileri ilgi ile dinleme	3	2	1
Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme	3	2	1
DEĞERLENDİRME VE KAYIT TUTMA			
Uygun değerlendirme materyali hazırlama	3	2	1
Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilme	3	2	1
Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilme	3	2	1
Değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutma	3	2	1
DiĞER MESLEKİ YETELİKLER			
Mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olma	3	2	1
Mesleki öneri ve eleştirilere açık olma	3	2	1
Okul etkinliklerine katılma	3	2	1
Kişisel ve mesleki özellikleri ile çevresine iyi örnek olma	3	2	1
Toplam			

hakkında eklemek istediğiniz başka görüşleriniz varsa yazınız.

ama Öğretmeni
ve Soyadı
İmza

Uygulama Öğretim Elemanı
Adı ve Soyadı
İmza