

Cilt/Volume: 4

Sayı/Issue: 2

Aralık/December 2015



BÜEFAD

BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Uluslararası Hakemli Dergi

BARTIN UNIVERSITY
JOURNAL
OF FACULTY OF
EDUCATION

International Refereed Journal

ISSN 1308-7177

2015-4

2



BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

BARTIN UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION

ISSN:1308-7177

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

Cilt/Volume: 4, Sayı/Issue: 2, Aralık/December 2015

Sahibi

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ (Dekan)

Editör

Yrd. Doç. Dr. Sedat BALLYEMEZ

Alan Editörleri

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Doç. Dr. Necati HIRÇA
Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Yrd. Doç. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR
Yrd. Doç. Dr. F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ
Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN
Yrd. Doç. Dr. Harun ER
Yrd. Doç. Dr. Neslihan USTA
Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK
Yrd. Doç. Dr. Süreyya GENÇ
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA

Yabancı Dil Sorumlusu

Yrd. Doç. Dr. Özge GÜN

Yayıma Hazırlık

Arş. Gör. Arzu ÇEVİK
Arş. Gör. Ömer KEMİKSİZ

Sekretarya

Arş. Gör. Hasan Basri KANSIZOĞLU

Teknik Sorumlular

Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ
Arş. Gör. Barış ÇUKURBAŞI

İletişim

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
74100 BARTIN – TÜRKİYE
e-posta: buedef@bartin.edu.tr
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BUEFAD), yılda iki kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Owner

On Behalf of Bartın University Faculty of Education
Prof. Firdevs GUNES (Dean)

Editor

Asst. Prof. Sedat BALLYEMEZ

Field Editors

Prof. Cetin SEMERCI
Assoc. Prof. Necati HIRCA
Assoc. Prof. Nuriye SEMERCI
Asst. Prof. Ayse Derya ISIK
Asst. Prof. Ayla CETIN DINDAR
Asst. Prof. F. Gizem KARAOGLAN YILMAZ
Asst. Prof. Gulsun SAHAN
Asst. Prof. Harun ER
Asst. Prof. Neslihan USTA
Asst. Prof. Sinem TARHAN
Asst. Prof. Suleyman Erkam SULAK
Asst. Prof. Sureyya GENC
Asst. Prof. Yilmaz KARA

Foreign Language Specialist

Asst. Prof. Ozge GUN

Preparing for Publication

RA. Arzu CEVIK
RA. Omer KEMIKSIZ

Secretary

RA. Hasan Basri KANSIZOGLU

Technical Assistants

Asst. Prof. Ramazan YILMAZ
RA. Baris CUKURBASIS

Contact

Bartın University Faculty of Education
74100 BARTIN – TURKEY
e-mail: buedef@bartin.edu.tr
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın University Journal of Faculty of Education (BUJFED) is a international refereed journal that is published two times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

Kapak: Arş. Gör. Barış ÇUKURBAŞI – Öğr. Gör. Hüseyin UYSAL

Dizin / İndeks

ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, EBSCOHOST, Index Copernicus, Proquest Education Journals Database, Modern Language Association, Citefactor, The Directory of Research Journal Indexing, Open Academic Journal Index, Ulrich's Periodicals Directory

YAYIN DANIŞMA KURULU / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ALKAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ	Adıyaman Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ARIKAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Safure BULUT	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Recai DOĞAN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Aziz KILINÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet SABAN	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENİGİL	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal TOSUN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin TURAN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mimar TÜRKKAHRAMAN	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Selma YEL	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bahri ATA	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Erol DURAN	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga GÜYER	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Emine KOLAÇ	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kubilay YAZICI	Niğde Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF THIS ISSUE

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim BİLGİN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan KARADÜZ	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Osman ALAKUŞ	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe OKVURAN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Cemal TOSUN	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Cihan ÖZDEMİR	Yunus Emre Enstitüsü
Doç. Dr. Çiğdem KILIÇ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu Piji KÜÇÜK	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Erdal TATAR	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma ŞAŞMAZ ÖREN	Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Gizem SAYGILI	Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Gülsen ÜNVER	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hünkâr KORKMAZ	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Altan KURNAZ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN	Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KURT	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KILDAN	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Sevgi KINGİR	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Şebnem Kandil İNGEÇ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY	Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga KABACA	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Türkay Nuri TOK	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf CERİT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Zarife SEÇER	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aslıhan OSMANOĞLU	Trakya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aynur PALA	Celal Bayar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir Necati ALTIN	Niğde Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Emrullah YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esen ERSOY	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esin ERGÜN	Karabük Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cansel KADIOĞLU	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gürcan UZAL	Namık Kemal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gürsoy MERİÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hülya KUTU	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin EŞ	Sinop Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İlker CIRIK	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İlknur GÜVEN	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kemal Zeki ZORBAZ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kemalettin PARLAK	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. M. Hülya ÜNAL KARAGÜVEN	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet BİLGİN	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KALE	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur CESUR	Maltepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neslihan BAY	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neslihan USTA	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nurhan ÖZTÜRK GEREN	Sinop Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özge GÜN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YİRCİ	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE	Balıkesir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Safiye ASLAN	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Seçil Eda KARTAL	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sefa DÜNDAR	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sema SOYDAN	Mevlana Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sevan NART	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sibel SADİ YILMAZ	Kafkas Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Songül GİREN	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY	Düzce Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI	Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasemin KIYMAZ	Ahi Evran Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz TONBUL	Ege Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Özge ELİÇİN	Uludağ Üniversitesi
Dr. Hayriye Tuğba ÖZTÜRK	Ankara Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Firdevs GÜNEŞ		
Başlık ve Zihni Yönlendirme <i>Title and Guiding Mind</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000131232	290-305
Belgin BAL İNCEBACAK		
Müzedede Drama: Heykel ve İmgelem Kavramı <i>Drama at the Museum: The Concept of Sculpture and Imagination</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000222	306-318
Özgür EROĞLU		
Eğitim Fakültesi Mezunu Müzik Öğretmenlerinin Armoni Bilgi ve Becerilerine İlişkin Görüşleri <i>Faculty of Education Graduate Music Teachers' Opinions on their Harmony Knowledge and Skills</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143436	319-330
Yeliz ÇELEN		
İlköğretim Öğretmenlerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Öğretmen Özellikleri Açısından İncelenmesi <i>Review of Primary School Teachers' Attitude towards Mathematics in the Framework of their Teaching Features</i>	Doi: 10.14686/buefad.01263	331-343
Melike YAVUZ TOPALOĞLU - Fatime BALKAN KIYICI		
Fen Bilimleri Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve Avustralya <i>Comparison of Science Curriculum: Turkey and Australia</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000266	344-363
Cafer ÇARKIT – Adnan KARADÜZ		
Ortaokul Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Bağlamında Yazma Becerisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri <i>Teachers' Perceptions in Teaching Writing Skills in the Context of Middle School Authorship and Writing Skills Course</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000137223	364-381
Oğuz DİLMAÇ – Cihan İNANÇ		
Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri <i>The Self-Sufficiency Levels of Classroom Teachers about Visual Arts Course</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000254	382-400
Ayşe Belgin AKSOY – Hurşide Kübra ÖZKAN		
Çocukların Bilişsel Tempoları İle Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örnekleme) <i>Examination of Children's Cognitive Tempo and Social Problem-Solving Skills Regarding Some Demographic Characteristics (A Sample Study of Kırklareli City Centre)</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000136006	401-417
Feyza GÜN – Hilal BÜYÜKGÖZE		
Araştırma Görevlilerinin Bireysel Gelişim İnişiyatifinde Özyeterliğin Rolü <i>The Role of Self-Efficacy on Personal Growth Initiative among Research Assistants</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000139086	418-432

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Ali KIRKSEKİZ - Mehmet UYSAL – Onur İŞBULAN - Özcan Erkan AKGÜN Mübin KIYICI – Mehmet Barış HORZUM	
Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Eleştirel Bir Bakış: Problemler, Beklentiler ve Çözüm Önerileri <i>A Critical View to School Experience and Application of Teaching Courses: Problems, Expectations and Solution Suggestions</i>	433-451
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000250
F. Ceyda ÇINARDAL - Levent ÇINARDAL – Binali ÇATAK	
Mesleki Müzik Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri <i>Critical Thinking Tendency of Students at Higher Education Institutions Providing Professional Music Education</i>	452-465
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000240
Güngör KESKİNKILIÇ YUMUŞAK	
Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Mesleğe Yönelik Tutumları <i>Reflective Thinking Tendencies of Preservice Teachers and their Attitudes towards the Teaching Profession</i>	466-481
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000206
Ensar AYDIN - Süleyman Erkam SULAK	
Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Değer” Kavramına Yönelik Metafor Algıları <i>Metaphor Perception of Prospective Primary School Teachers for “Value” Concept</i>	482-500
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000148420
Abdullah Çağrı BİBER – Ziya ARGÜN	
Matematik Öğretmen Adaylarının Tek ve İki Değişkenli Fonksiyonlarda Limit Konusunda Sahip Oldukları Kavram Bilgileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi <i>The Relations Between Concept Knowledge Related to the Limits Concepts in One and Two Variables Functions of Mathematics Teachers Candidates</i>	501-515
	Doi: 10.14686/buefad.26967
Arzu ÖZYÜREK – Fatih AKÇA	
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Oyuncak Profillerinin İncelenmesi <i>An Examination of the Toy Profiles of the Children with Mental Deficiency</i>	516-529
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000142122
Aysun DOĞUTAŞ	
Cultural Intelligence Level of Turkish Teacher Candidates in Globalized World <i>Küreselleşen Dünyada Türk Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Seviyeleri</i>	530-547
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000131990
Ali SICAK – Mehmet BAŞÖREN	
Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bartın Örneği) <i>An Investigation of High School Students Academic Motivation in Related to Various Variables (Bartın Samples)</i>	548-560
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000239
Songül GİREN – Emre DURAK	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuncak Kavramına İlişkin Metaforik Algıları <i>Early Childhood Education Teachers’ Metaphors about Toy Concept</i>	561-575
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143590
Erdal TATAR	
Bir Kimyasal Problem Çözme Tekniği: Stokiyometrik Haritalama <i>A Chemical Problem Solving Technique: Stoichiometric Mapping</i>	576-585
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000138529

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Yavuz ERİŞEN - Fazilet YAVUZ BİRBEN - Hatun SEVGİ YALIN - Pinar OCAK	
Üstün Yetenekli Çocukları Fark Edebilme ve Destekleme Eğitiminin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi <i>The Awareness and Support Training for Gifted Children: The Impact on Teachers</i>	586-602
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000137872	
Ahmet AKIN – Mehmet BAŞÖREN	
Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği <i>The Validity and Reliability of Turkish Version of the Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale</i>	603-610
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000235	
Ercan ATASOY – Neslihan UZUN – Berna AYGÜN	
Dinamik Matematik Yazılımları ile Desteklenmiş Öğrenme Ortamında Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi <i>Investigating Pre-service Teachers' Technological Pedagogical Content knowledge in Learning Environment Supported by Dynamic Mathematics Software</i>	611-633
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143622	
A. Oğuzhan KILDAN – Berat AHİ	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilimsel Çalışmalara Yönelik Okuma Alışkanlıkları <i>Reading Habits of Scientific Studies For Pre-School Teachers</i>	634-650
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000251	
Tuncay CANBULAT - Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ - Fatma ERDOĞAN – Ayşe YEŞİLOĞLU	
Sınıf Öğretmeni Adaylarında Empatik Eğilim Düzeyi ve Geleceğe Dönük Beklenti <i>The Level of Hopelessness and Empathic Tendency of a Group of Class Teacher Candidates</i>	651-665
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000145067	
Nail İLHAN - Yakup DOĞAN – Özge ÇİÇEK	
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının “Özel Öğretim Yöntemleri” Dersindeki Yaşam Temelli Öğretim Uygulamaları <i>Preservice Science Teachers' Context Based Teaching Practices in “Special Teaching Methods” Course</i>	666-681
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143534	
Rıza SALAR – Ümit TURGUT	
Implementing Differentiated Instruction on Pre-Service Physics Teachers: Agendas <i>Fizik Öğretmen Adaylarına Farklaştırılmış Öğretimin Uygulanması: Ajandalar</i>	682-695
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000136908	
Fadime KOÇ DAMGACI - Yeliz KAYA - Rafet GÜNAY	
David Fetterman’ın Değerlendirme Modeli: Yetkilendirme Değerlendirmesi <i>David Fetterman’s Evaluation Model: Empowerment Evaluation</i>	696-710
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000139306	
Sinem ATIŞ – Mustafa ARSLAN	
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dilsel Becerilerin Gelişimine Etkisi Bakımından Ders Materyallerinin Önem Derecelerinin Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) İle Belirlenmesi <i>Determining the Importance Level of Teaching Materials by Using Analytic Hierarchical Process (AHP) in Terms of Their Influence Over the Development of Language Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language</i>	711-726
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000136908	
Gökmen ARSLAN	
Psikolojik İstismar Ölçeği (PiÖ) Geliştirme Çalışması: Ergenlerde Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi <i>Development Psychological Maltreatment Questionnaire (PMQ): Investigating Psychometric Properties in Adolescents</i>	727-738
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000146983	

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Fatma SUSAR KIRMIZI – Ceren SAYGI

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Algıları

Elementary

Teacher Candidates' Self-Efficacy Perceptions towards Using the Creative Drama Method

739-750

Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000144840

Burçin GÖKKURT – Tuğba ÖRNEK - Fatih HAYAT – Yasin SOYLU

Öğrencilerin Problem Çözme ve Problem Kurma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Assessing Students' Problem-Solving and Problem-Posing Skills

751-774

Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000145637

Soner DOĞAN – Celal Teyyar UĞURLU - Orhan KAYA

Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Algı ve Görüşlerine Göre

Değerlendirilmesi

Evaluation of School Administrators' Ethical Leadership Behaviors According Teachers' Perceptions and

Opinions

775-789

Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000145818

Cemil KIRIM – Necati HIRÇA

Lise Öğrencilerinin Kişisel Hijyen ve Temizlik Alışkanlıklarının Fen Okur-Yazarlığına Göre

Değerlendirilmesi

The Evaluation of High School Students' Personal Hygiene Habits Based on Science Literacy

790-802

Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000138700

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Eleştirel Bir Bakış: Problemler, Beklentiler ve Çözüm Önerileri*

Ali KIRKSEKİZ, Öğr. Gör., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, alik@sakarya.edu.tr

Mehmet UYSAL, Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mehmetuysal@sakarya.edu.tr

Onur İŞBULAN, Arş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, oisbulan@sakarya.edu.tr

Özcan Erkan AKGÜN, Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, oakgun@sakarya.edu.tr

Mübin KIYICI, Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mkiyici@sakarya.edu.tr

Mehmet Barış HORZUM, Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mhorzum@sakarya.edu.tr

Öz: Bu çalışma Türk Eğitim sisteminde öğretmen eğitiminde deneyim ve uygulama basamaklarındaki problemleri ve beklentileri açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Literatür ve uygulamada çok sayıda öğretmen yetiştirme modelleri bulunmaktadır. Öğretmen yetiştirmenin kilometre taşlarından öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi gibi derslerde beklenen sonuçların elde edilebilmesi için bu derslerin uygulanması esnasında ortaya çıkan problemlerin ve beklentilerin belirlenmesi ve bunlara uygun çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi gibi dersler ile ilgili yayınlanmış makale, kitap, yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek alan yazında ortaya çıkan problemler ve beklentilerin ortaya konması ve bu problemlere çeşitli öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması ile ilgili 44 yayının içerik analizi yöntemi ile incelendiği araştırmanın sonucunda ülkelere göre okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin farklı yöntemlerle işlendiği, öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğrencisi bazında rehberlik, iletişim, dersin işlenişi gibi alt alanlarda birçok problem ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi

A Critical View to School Experience and Application of Teaching Courses: Problems, Expectations and Solution Suggestions

Abstract: This study aims to reveal problems and expectations in experience and application step of teacher education in Turkish Education system. There are numerous teacher education models in literature and application. In order to obtain expected results from school experience and application of teaching courses which are two of the teacher education milestones, identifying problems that arise during implementation of these courses and expectations of teachers, students, and academicians; giving suggestions that can solve these issues are of utmost importance. With this study it was aimed that to reveal problems and expectations that exist in the literature by examining selected articles, books, master, and doctorate thesis which are dealing with school experience and application of teaching courses. In this study 44 publications were analyzed by content analysis method and it was found that countries use different methods for school experience and application of teaching courses; students, academicians, and teachers have several problems belonging to sub categories such as guidance, communication and conducting the lesson.

Key Words: Teacher education, school experience, application of teaching.

* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 114K204 numaralı proje kapsamında üretilmiştir.

1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişme her geçen gün toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü profilini büyük ölçüde etkilemektedir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda da ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücü bu bağlamda büyük ölçüde değişim göstermiştir. Günümüzde iletişim becerileri iyi, problem çözme becerileri gelişmiş, eleştirel bakış açısına sahip, özgüveni yüksek, işbirlikli çalışma alışkanlığına sahip olan, öğrenmeyi öğrenmiş, analitik düşünebilen bireylerin topluma nitelikli insan gücü olarak kazandırılmaları beklenmektedir. Bu durum da günümüz şartlarına uygun nitelikli bireylerin topluma kazandırılmalarında önemli bir paya sahip olan nitelikli öğretmen ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen eğitimi konusunda Türk eğitim tarihi incelendiğinde, birçok öğretmen yetiştirme hedefli kurum oluşturularak günün ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterliliğe sahip insan gücü yetiştirilmeye çalışılmıştır (YÖK, 2007). Cumhuriyetin ilanından bu yana köy okullarında görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek amacıyla Köy Muallim Mektepleri, Köy Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri; ilkokullarda görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek üzere İlköğretmen Okulları, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri; ortaokullarda görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek üzere Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri; liselerde görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek üzere ise Yüksek Öğretmen Okulları ve Deneme Yüksek Öğretmen Okulu adları altında okullar kurulmuştur. 1982 yılına kadar olan süreç içerisinde öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiş olmasına karşı üniversite bünyelerinde bulunan ilgili enstitü ve fakülteler ihtiyaç duyulan öğretmen kaynağının oluşturulmasına büyük katkı sağlamışlardır (YÖK, 2007). Öğretmen yetiştirmek üzere kurulmuş olan kurumlar, 23-26 Haziran 1981 tarihleri arasında gerçekleştirilen 10. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesi kararı doğrultusunda ve yine aynı yıl 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nda yapılan değişiklik ile 1982 yılından itibaren bazı öğretmen yetiştirme kurumları üniversitelere devredilmiş, bazıları ise işlevlerini yitirmişlerdir. Bu tarihten itibaren ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılmıştır (YÖK, 2007). 1982 yılından itibaren üniversitelerde öğretmen yetiştirmek üzere oluşturulmuş fakülte ve enstitülerde yürütülecek olan ders programlarında genel kültür, pedagojik formasyon ve özel alan derslerine ağırlık verilmesi esas alınmış ve süreç içerisinde ders programlarında günümüze kadar bir takım güncellemeler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen yetiştirme bağlamında verilmesi amaçlanan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme olmak üzere iki temel sürece ilişkin yeterlilikler kazandırılması hedeflenmektedir (Şişman, 2000:10). Bu hedefler bağlamında öğretmen yetiştirme süreci, adayların seçimi, hizmet öncesi eğitimi, uygulama (staj) dönemi ve bu dönemdeki izleme-değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi konuları kapsamaktadır (Kavcar, 2002). Pedagojik formasyon dersleri içerisinde Eğitim Bilimine Giriş, Ölçme Değerlendirme, Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikleri gibi öğretmenlik mesleği için büyük öneme sahip, büyük ölçüde kuramsal bu derslerin yanı sıra, uygulamaya yönelik olarak Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri yer almaktadır.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin amacı öğretmen adaylarının öğrenimleri süresince almış oldukları öğretmenlik mesleğine yönelik kuramsal derslerin ışığında öğretmenlik mesleği hakkında bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmektir. Bu açıdan değerlendirildiğinde pedagojik formasyon dersleri içerisinde büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, öğretmen yetiştirme görevinin eğitim fakültelerine devredilmesinden itibaren yapılan çeşitli düzenlemelerle öğretim programları içerisinde farklı adlarla yer almıştır. Bu dersler sayesinde öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya ayrılan zaman önemli ölçüde artırılmakta ve öğretmen adaylarının gerçek ortamlarda öğretmenlik deneyimi yaşamalarına fırsat sağlanmaktadır (YÖK, 2007).

Özel Öğretim Uygulamaları adı altında 30 günlük uygulama dersi olarak 1982 yılında öğretim programlarında yer almaya başlayan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri, 27.09.1985 yılında yapılan düzenleme ile 8 haftalık staj olarak değiştirilmiştir. 1997 yılında lisans programı içinde yer alan öğretmenlik formasyonu dersleri hakkında yapılan düzenleme ile Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması adı altında haftalık 4 saati teori 14 saati uygulama olmak üzere toplam 18 saatlik ders yükü ile öğretim programı içerisinde yerini almıştır. 21.07.2006 yılında yapılan yeni bir düzenleme ile Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi bazı bölümlerde toplam 13 saatlik ders yükü ile, bazı bölümlerde ise toplam 18 saatlik ders yükü ile öğretim programlarında yerini almıştır (YÖK, 2007).

1.1. Dünya'dan Öğretmen Eğitimi Örnekleri

Dünyadaki farklı öğretmen yetiştirme uygulamaları incelendiğinde, öğretmen yetiştirmenin dört aşama olarak ele alındığı görülmektedir (Maandag, Deinum ve Buitnik, 2007). Bunlar:

1. Başlangıç öğretmen eğitimi (Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi – Initial teacher education),
2. İşe başlama eğitimi (Induction),
3. Hizmet içi eğitim (In -service training),
4. İleri eğitim/uzmanlık eğitimi (Further education).

Yukarıda sayılan başlangıç öğretmen eğitiminde, adayların kazanması gereken bilgi ve beceriler şu şekilde sınıflandırılabilir:

- Eğitim Bilimleri (Eğitim Tarihi, Eğitim Felsefesi, Eğitim Psikolojisi v.b.)
- Alan Bilgisi
- Alan öğretimi için yöntem dersleri
- Disiplinler ve alanlar arası dersler (Bilgi ve iletişim teknolojileri, sosyal bilgiler, çok kültürlü eğitim v.b.)
- Uygulama (Maandagv.d., 2007).

Öğretmen yetiştirme sistemlerini incelemek için çizilebilecek çerçevelerden bir tanesi yukarıda sayılan bilgi ve becerilerin hangi sıra ile öğretmen adaylarına sunulacağıdır. Maandag ve arkadaşlarının (2007) bu yöntemi kullanarak yaptığı sınıflandırmada;

1. Öğretmen eğitiminde eşzamanlı modeller: Adaylar eğitimlerinde konuları birlikte alırlar,
2. Öğretmen eğitiminde ardışık (modüler) modeller: Adaylar yukarıda sıralanan öğeleri istedikleri sırada alabilirler. Örneğin, önce eğitim bilimleri, sonra alan bilgisi sonra uygulama v.b.,
3. Öğretmen eğitiminde hiyerarşik modeller: Bu modelde akademik bilgiler mesleki bilgilerin ardından gelmektedir. (örneğin, eğitim bilimleri, yöntem dersleri, uygulama),
4. Öğretmen eğitiminde entegre modeller: Öğretmen mesleğine uygun entegre edilmiş temalarla eğitim gerçekleştirilmektedir. (örneğin, problem temelli öğrenme, tematik yaklaşımlar).

Öğretmen yetiştirme sistemlerinin sistematik olarak incelendiği diğer bir çalışma ise Buitink ve Wouda'nın 2001 yılında gerçekleştirdiği çalışmadır. Çalışmada öğretmen yetiştiren kurum ve uygulama okulu arasındaki işbirliği esas alınarak toplam beş farklı model ortaya konmuştur (akt. Maandag v.d., 2007).

Model A: Okulun işyeri olduğu (işe yerleştirme modeli): (school as workplace (work placement model))

Bu modelde okul işyeridir ve stajyer öğretmen uygulama deneyimi kazanmaktadır. Onu gözeten ve yol gösteren (danışmanlık yapan) deneyimli bir öğretmen bulunmaktadır. Diğer tüm yetiştirme aktiviteleri öğretmen yetiştiren kurumda gerçekleştirilmektedir. Danışman öğretmen kurum tarafından yetiştirilmiştir. Bu modelde okulun fazla bir sorumluluğu bulunmamaktadır.

Model B: Merkezi bir başdanışmanın bulunduğu okul modeli (school with a central supervisor (co-ordinator model)):

Model A'nın bir çeşitlemesidir. Bu modelde bir baş danışman bulunmakta ve diğer danışmanların denetiminden, aday öğretmenlere verilecek genel danışmanlık hizmetlerine kadar geniş yelpazede sorumlulukları bulunmaktadır.

Model C: Eğiticinin okulda eğitimci olarak bulunduğu model (trainer in the school as a trainer of professional teachers (partner model)):

Bu modelde uygulama okulu, eğitim programı da dahil olmak üzere öğretmen yetiştirmede daha fazla sorumluluk almaktadır. Aday öğretmene danışmanlığın yanı sıra bazı eğitimler de okul bünyesinde gerçekleştirilir. Bu amaçla diğer danışmanlardan da sorumlu bir baş eğitimci atanarak sürecin kontrolünden sorumlu olması sağlanır. Adayların mesleki gelişimleri takip edilir.

Model D: Eğiticinin okulda lider olarak bulunduğu model (trainer in the school as the leader of a training team in the school (network model)):

Model C'de olduğu gibi okul eğitim programından sorumludur. Okulda süreçten sorumlu bir takım ve takımın başında bir eğitici bulunmaktadır. Takım öğretmenin süreç boyunca yapması gerekenlerden sorumlu olduğu gibi bunun takibini de gerçekleştirmektedir. Oluşturulan bu takım ve öğretmen yetiştiren kurum arasında sıkı bir işbirliği bulunmaktadır.

Model E: Uygulama okulunda yetiştirme modeli: (training by the school (training school model)):

Bu modelde tüm eğitim programı okul tarafından sağlanmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurum gerektiğinde devreye girerek, okuldaki danışmaları yetiştirmek, öğrenme öğretme metotları geliştirme üzerine odaklanmaktadır.

Öğretmen yetiştiren kurum ve uygulama okulları arasındaki işbirliği temel alınarak ortaya konan bu modellerde uygulama okullarının giderek artan bir rol ve sorumluluk sahibi olduğu görülmektedir. İncelenen ülkelerin birçoğu henüz çoğunlukla Model A'ya uygun eğitim uygulasa da, diğer modeller denenmekte ve uygulama okuluna verilen önemin arttığı bir eğilim görülmektedir.

Öğretmen eğitiminde, çalışma ortamında veya bir başka ifadeyle okulda öğrenme gelişimsel açıdan büyük bir öneme sahiptir. Okul, öğrenmeye ve pratik yapmaya sağladığı fırsatlar ile öğrenmeler için büyük bir potansiyele sahiptir (Boreen, 2009). Bu potansiyelin ortaya çıkarılması için uygulama okullarına gerekli fırsatlar sağlanabilir.

Farklı kurumlarda farklı uygulamalar bulunmakla birlikte, öğretmen yetiştiren kurumlar okullarla yaptıkları işbirliğini gözden geçirmektedir. Öğrenciler için uygulama okulu, eğitimleri süresince hem öğrenme hem de uygulama fırsatı tanımakta ve böylece uygulama okulunun öğretmen yetiştirme sürecindeki önemi artmaktadır. Ayrıca öğretmen yetiştirme sürecinde

uygulama okulu ve öğretmen yetiştiren kurumların rollerinin kesin olarak belirlenmesi için çalışmalar devam etmektedir.

Maandag ve arkadaşlarının yaptığı çalışma Tablo 1’de özetlenmiştir. Ayrıca tabloya Türkiye sütunu yazarlar tarafından eklenmiştir.

Tablo 1. Seçilen Ülkelerde Öğretmen Eğitiminin Temel Özellikleri¹

	Almanya	İngiltere	Fransa	Hollanda	İsveç	Türkiye
Öğretmen eğitiminin süresi (yıl)	5-6,5	4-5	5	4-5	4,5-5,5	4
lisans (L) / yüksek lisans (YL) seviyesi	YL	L/YL	YL	L/YL	YL	L
Eşzamanlı (EŞ) / Ardışık Model (ARD)	EŞ	EŞ/ARD	ARD	EŞ/ARD	EŞ	EŞ
Uygulama okullarındaki danışmanlar için eğitim bulunmaktadır.		±	±	±		±
Uygulama okulunda eğitim programına ait bir etkinlik bulunmaktadır.		±				+
Okullar eğitim programının şekillenmesine katkıda bulunmaktadır.		+				-
Yerleşmiş bir işe başlama evresi bulunmaktadır.		+	+		±	+
Göreve başlamak için giriş sınavı bulunmaktadır.	+	±	+			+
Merkezi bir sınav bulunmaktadır.	+	+	+			+
Standartlara dayalı bir sınav bulunmaktadır.	+	+	+	±	±	+
Uygulamanın sınanmasında uygulama okullarının rolü bulunmaktadır.	±	±	±	±	±	-
Uygulanan modeller	A,D	A,D,E	A,B	E	A	A

1.2. Türkiye’de öğretmen eğitimi

Ülkeler arasında hatta ülkelerin kendi içinde öğretmen yetiştirme için çok çeşitli modeller bulunmaktadır. Öğretmen eğitiminin, eğitim programına bakıldığında temelde aynı olduğu fakat bu eğitimlerin verilme zamanlarına göre (eşzamanlı, ardışık, hiyerarşik, bütünleşmiş) farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu eğitim programı kapsamında;

- alan bilgisi,
- eğitim teorisi

¹ +: belirtilen özelliğin bulunduğunu, ±: belirtilen özelliğin kısmen bulunduğunu göstermektedir.

- öğretim yöntemleri
- uygulama deneyimi

bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlar tamamen bağımsız karar alamamakta, aldıkları kararlar, hükümetler tarafından düzenlenen yasalar ile sınırlandırılmaktadır. (Boreen, 2009)

Dünyadaki özellikle Avrupa'daki öğretmen yetiştirme uygulamalarına bakıldığında Türkiye'nin yaklaşım farkı sergilediği görülmektedir. Türkiye'de öğretmen eğitimi çoğunlukla başlangıç eğitimine (hizmet öncesi eğitim) odaklanmıştır. Modeller incelendiğinde Model A'dan Model E'ye doğru geçildikçe uygulama okulu ile öğretmenlik eğitimi veren kurum arasındaki etkileşim ve işbirliğinin giderek arttığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de uygulanan modelin Model A'ya karşılık gelmesi nedeniyle kurumlar arası etkileşimin ve dolayısıyla öğretmen eğitiminin diğer ülkelere göre daha dar kapsamda ele alındığı anlaşılmaktadır.

Dünyadaki öğretmen yetiştirme politikaları incelendiğinde öğretmen yetiştiren yükseköğrenim kurumları (Eğitim Fakülteleri) ve uygulama okulları arasındaki işbirliğine olan ihtiyacın her geçen gün arttığı görülmektedir. Bu işbirliğini geliştirecek ve sürekli hale getirecek adımlar atılmaya devam edilmelidir. Okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması gibi staj derslerinde amaç aday öğretmeni sadece haftanın belli bir günü uygulama okuluna göndermekle sınırlı kalmamalıdır. Kurumlar arasında yapılacak işbirliği ile hem okulların hem fakültelerin gelişimine yönelik katkılar sağlanmalıdır. Karşılıklı işbirliği ile eğitim fakülteleri okulları daha yakından tanıyacak, öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanacak, aynı zamanda okullar eğitim bilimindeki gelişmeleri daha yakından izleme şansı yakalayabilecektir.

2. YÖNTEM

438

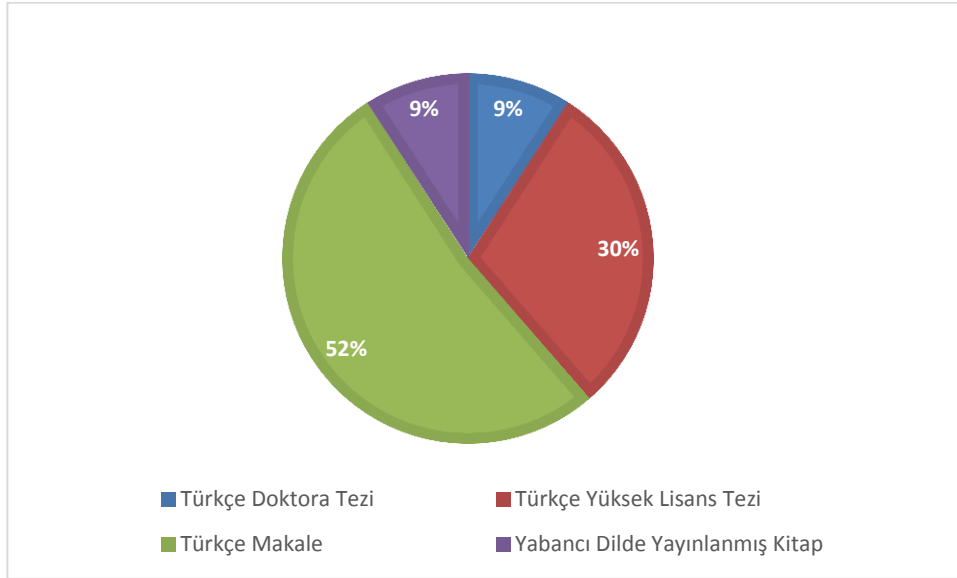
Bu çalışma, tanımlayıcı/betimleyici nitelikte bir araştırmadır. Betimleyici araştırmalar, olayların özelliklerini ve sıklıklarını belirlemek amacıyla olan durum saptayıcı araştırmalardır (Gökçe, 2007). Genel olarak eğitim bilimleri alanında özelde ise Öğretmenlik Uygulaması dersi açısından problemler, beklentiler ve çözüm önerilerinin sunulmaya çalışıldığı bu araştırma içerik analizi yöntemi ile yürütülmüştür.

İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Cohen, Manion ve Morrison (2007)'a göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. Sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında sıklıkla başvurulan bir yöntem olan içerik analizi ile belirli kurallara dayalı olarak yapılan kodlamalarla kitap, tez, makale, mektup, tarihsel dokümanlar gibi birçok belge kategorik olarak özetlenebilmekte ve eğilimler belirlenebilmektedir. Bununla birlikte birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı biçime dönüştürülmesi açısından içerik analizi önemli bir araştırma yöntemidir (Fraenkel ve Wallen, 2000).

2.1. Evren/Örneklem

Araştırmanın evrenini öğretmenlik uygulaması ile ilgili olarak alanyazında yer alan makaleler, tezler ve kitaplar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Öğretmenlik Uygulaması dersi hakkında 2006 – 2014 arasında Türkiye'de yazılmış yüksek lisans ve doktora tezleri, 2003 – 2013 yılları arasında yazılmış Türkçe makaleler, 2000 – 2010 yılları arasında yazılmış yabancı kitaplar oluşturmaktadır. Bu kapsamda alanyazın taraması ile ulaşılan 4 adet Türkçe doktora tezi, 13 adet Türkçe yüksek lisans tezi, 23 adet Türkçe makale ve 4 adet yabancı dilde yayınlamış kitap olmak üzere toplam 44 çalışma bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Örneklem dahil olacak kaynaklar belirlenirken araştırmacılar tarafından YÖK veri tabanında

yer alan öğretmenlik uygulaması ile ilgili tezler araştırılmıştır. Özellikle 2000 yılından sonra yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri araştırmaya dahil edilmiştir. Aynı şekilde ilgili Türkçe makaleler seçilirken 2000 yılı sonrası yazılmış Türkçe makaleler değerlendirilmeye alınmış ve araştırmaya dahil edilmiştir. Tezler ve makaleler seçilirken özellikle başlıklarında öğretmenlik uygulaması ibaresi geçmesine dikkat edilmiştir. Yabancı dilde yayınlanmış kitapların seçiminde ise alanyazında sıklıkla başvurulan, en çok atıf alan kaynakların seçimine dikkat edilmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Örneklemi

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında toplanan veriler “Öğretmenlik Uygulaması Yayın Sınıflama Formu (ÖUYSF)” kullanarak tasnif edilmiştir. Verilerin toplanması için kullanılan ÖUYSF alt başlıklara ayrılmış ve araştırmacılar tarafından bu alt başlıklar değerlendirilerek form uygulamaya alınmıştır. Veri toplama aracının araştırmacının amacına uygun olarak düzenlenebilmesi için birkaç taslak form düzenlenmiş ve pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Daha sonra form, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Türkçe Eğitimi uzmanlarına incelettirilerek uzman görüşünden sonra nihai şekline ulaşmıştır. Bununla birlikte formun ÖUYSF’nin güvenilirliğini arttırmak için değerlendirmeciler arasında tutarlılık incelenmiş, her değerlendirmecinin örnek kodlama formları dikkate alınarak form üzerinde eksik kalan ve anlaşılmayan yerler üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. ÖUYSF yayının künyesi, yayının türü, yayının yöntemi, öğretmenlik uygulamasındaki problemler, öğretmenlik uygulamasındaki ihtiyaçlar, öğretmenlik uygulamasındaki öneriler ve değerlendirmecinin görüşünü bildirebileceği 7 bölümden oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada kodlama işlemi ÖUYSF’da yer alanlara uygun olarak yapılmıştır. Bu tür kodlama işleminde toplanan veriler tümdengelimci bir analize tabi tutularak, sonuç araştırmacı tarafından ortaya konmaktadır. Bu amaçla, araştırma sırasında elde edilen tüm veriler satır satır kaydedilerek araştırmacının amacı çerçevesinde önemli görülen boyutlar belirlenmiştir. Bu şekilde verilere dayanarak tema listeleri oluşturulmuştur.

Araştırmanın güvenilirliği için veriler araştırmacı dışında diğer bir uzman tarafından da değerlendirilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Temalar için güvenilirlik çalışmasında her bir tema için katsayı 0,70'ten büyük bulunmuştur. Nitel verilerin analizi sırasında Microsoft Excel 2013 programından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerden elde edilen bulgular ifade edilmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarına Yönelik Bulgular

Temalar	Frekans
Ders	f = 12
Rehberlik	f = 20

Alanyazın taramalarından elde edilen öğretmen adaylarına yönelik bulgular ders ve rehberlik temaları altında toplanmıştır. Ders teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının yalnızca öğretimsel etkinlikler konusunda değil aynı zamanda öğretmenliğin tüm yönleriyle ilgili eğitim etkinlikleri düzenlenmesi gerektiği, öğretmen adaylarının derse karşı ilgilerini arttırmak için öğretim sürecinin farklı öğelerine ve süreçlerine odaklanan etkinlikler düzenlenmesi gerektiği ve uygulama okullarında gerçekleştirilen uygulama dersleri sonrasında öğretmen adaylarının arkadaşları, uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanları ile süreci tartışabilecekleri ortamların oluşturulması gerektiği alan yazındaki farklı çalışmalar tarafından ileri sürülmektedir. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Öğretmen adayları motive edilerek öğretmenlik uygulaması dersine karşı daha istekli olmaları sağlanmalıdır (Seçer, 2010)

En iyi, en tatmin edici mesleki gelişim genellikle güvenilen iş arkadaşları ile beraber çalışırken gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğretmen adayları bütün gün sınıfta öğrenci kalabalığında yalnız bırakılmamalı ve devamında deneyimlerini paylaşabileceği ortamlar bulunmalıdır (Boreen, 2009, s.171)

Öğretmen adayı ders dışı etkinliklerde de görev almalıdır (Alkan, Şimşek ve Erdem, 2013).

Rehberlik teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama sürecinin neredeyse tamamına yakınında gerek uygulama öğretim elemanının gerekse uygulama öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Rehberlik etkinlikleri kapsamında öğretmen adaylarına sınıf içi öğretim süreçlerinin yanı sıra, sınıf dışında öğrenciler ve öğrenci velileri ile iletişim konusunda, okul idaresi ile iletişime geçmesi ve idari süreçleri öğrenmesi konusunda ve öğretmen adaylarına uygulama okuluna aidiyet kazandırılması konusunda rehberlik yapılması gerektiği belirlenmiştir. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni sınıfta ne olduğunu ve neden olduğunu inceleyerek, öğretmen adayının öğretmenlik meslek bilgisini geliştirip, öğretmen adayının olgunlaşması sağlanmalıdır. (Boreen, 2009, s86)

Özellikle yeni başlayan öğretmenler sürece hazırlıksız yakalanır. Büyük gruplara öğretim yapmak ve onları idare etmek için yeterli tecrübeye sahip olmamalarının yanı sıra öğretmen adayları bir anda kendilerini okula, okuldaki öğrencilere, fakülteye, öğretim elemanına ve uygulama öğretmenine karşı sorumlulukların arasında bulur (Lee ve McLoughlin, 2009).

Öğretmen adayları ilk günlerde okula alıştıırılarak, okul tanıtılarak, okula aidiyet duygusu kazandırılmalıdır. (Boreen, 2009, s122)

Öğretmen adayı ve idare arasında güçlü ilişkilere ihtiyaç duyulmaktadır. Sağlam iletişim stratejileri ile bu güçlü ilişkiler oluşturulabilir. (Boreen, 2009)

Öğretmen adayı performansları hakkında tam ve dikkatli dönüt beklemektedirler. (Aytaçlı, 2012)

Koçluk/mentorlük çalışmaları sonrasında öğretmen adayları daha fazla mesleki memnuniyet, daha verimli, kurumsal problemleri çözmeye daha başarılı olduklarını belirtmişler (Boreen, 2009, s.25)

3.2. Uygulama Öğretmenine Yönelik Bulgular

Temalar	Frekans
Rehberlik	f = 12
Raporlama	f = 7
İletişim	f = 6
Özellikler	f = 4

Alanyazın taramalarından elde edilen uygulama öğretmene yönelik bulgular rehberlik, raporlama, iletişim ve özellikler temaları altında toplanmıştır. Rehberlik teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinlikler konusunda öğretmen adaylarına rehberlik yapması gerektiği, sınıf içi etkinlikler konusunda rehberlikler sağladığı zamanlarda öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi ve öğrenciler ile iletişim konularında bilgilendirme sağlaması gerektiği, ayrıca öğretmen adaylarına uygulama okulunda olduğu süre içerisinde sınıf içinde ve dışında bağımsız çalışabileceği ortamları sağlaması, uygulama okulunda bulunan öğrencilerin öğretmen adaylarını öğretmen olarak benimsemeleri konusunda öğretmen adayını cesaretlendirirken öğrencilerini de bu konu hakkında bilgilendirmesi gerektiği, bölgesel ve ulusal test uygulamalarının sınıf içi etkinliklere etkisi konusunda rehberlik etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Öğretmen adayları devamlı ve düzenli bir şekilde iletişim halinde olacakları bir uygulama öğretmene ihtiyaç duyar. Bu uygulama

öğretmeni sınıf yönetiminden, stresle başa çıkmaya kadar her türlü konudaki fikir ve düşüncelerini paylaşma eğiliminde olmalıdır (Bermudez, 2006).

Öğretmen adayları sınıflarda değişik yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. (Koç, 1998)

Uygulama öğretmeni öğretmen adaylarına öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması, derste yapılacak etkinliklerin uygulanması, sınıf dışı etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması konusunda yeterli rehberliği sağlamalıdır. (Katrancı, 2008); öğretmen adaylarına öğretmen-veli ilişkilerinin nasıl sağlıklı yürütülebileceği hakkında bilgi verilmelidir. (Boreen, 2009, s.137)

Uygulama öğretmeni ve öğretmen adayının öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki uyumsuzluklar giderilmelidir. (Koç ve Yıldız, 2012; Ören, Sevinç ve Erdoğan, 2009) Uygulama öğretmeni yapılandırmacı yaklaşım ve yeni öğretim yaklaşımları hakkında bilgilendirilmelidir. (Atmış, 2013)

Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını uygulama faaliyetleri sırasında sınıfta yalnız bırakmamalıdır. Dersin işlenmesini gözlemleyerek eksikliklerin giderilmesinde rol almalıdır (Katrancı, 2008). Öğretmen adayları derslerde heyecanlı olabilmektedirler. Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının bu heyecanlarını yenmelerini sağlayacak ve kişilik özelliklerini geliştirecek etkinlikler yapmalıdırlar (Koç, 1998).

Ülke çapında gerçekleştirilen standart testler derslerin nasıl işleneceğini etkilemektedir. Bu testlerin varlığı dikkate alınarak hem öğretmen adayı hem de öğrenciler için olumlu çözümler üzerinde çalışılmalıdır. (Boreen, 2009)

Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarına işbirliği ve bağımsız iş görebilme dengesini oluşturacak zemini hazırlamalıdır. (Boreen, 2009, s.38) öğretmen adayları uygulama rehber öğretmenlerinin kendilerine aşırı müdahalesinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları göz önüne alındığında uygulama rehber öğretmenlerinin öğretmen adaylarına bu konuda daha duyarlı olmaları sağlanmalıdır (Atmış, 2013).

Uygulama öğretmeni öğretmen adayını iş arkadaşı ve takım arkadaşı olarak karşılamalı, öğretmen adayının öz-algısı geliştirilmeli ve öğrencilerin öğretmen adayını kabul etmesi kolaylaştırılmalıdır. (Boreen, 2009, s.50) öğretmen adaylarının gerçek bir öğretmen olarak algılanmasına yönelik adımlar atılmalıdır (Yıldız, 2012).

Raporlama teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının uygulama okulunda geçirdikleri süreyi yakından takip etmeleri gerektiği, bu süre(ler) hakkında çeşitli raporlar hazırlamaları gerektiği ve bu raporları hazırlarken teknolojik araçlardan yararlanmaları gibi konular ön plana çıkmaktadır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Uygulama öğretmeni öğrencileri daha yakından takip ederek daha kapsamlı dönüt vermelidir(Koç ve Yıldız, 2012; Özbal, 2009; Yıldız, 2012).

Öğretim elemanının uygulama okulunu ziyaret sayısı, gözlem sayısı ve uygulama öğretmenin gözlem sayısı ile ilgili denetim sistemi oluşturulmalıdır (Aytaçlı, 2012).

Uygulama öğretmeni öğretmen adaylarının gelişim dosyalarını oluşturmak ve takip etmek için teknik ve teknolojik her türlü destekten yararlanmalıdır (Kazan, 2006).

İletişim teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerektiği ve öğretmen aday(lar)ı ile iletişime açık olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Uygulama öğretmeni ve öğretmen adayının öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki uyumsuzluklar güçlü bir iletişimle ortadan kaldırılabılır (Ören, Sevinç ve Erdoğmuş, 2009).

Etkili bir uygulama öğretmeni: öğrencilerini dinler, onlarla iletişim kurar, onları anlar ve öğretmen adaylarının gelişmesine yardımcı olur. (Grady, 97, s.26 aktBoreen, 2009); uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasında açık iletişim ortamı kurularak, uygulamanın başarısı ve öğretmen adayının sınıftaki verimliliği artırılmalıdır (Boreen, 2009, s51).

Özellikler teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin genç ama tecrübeli öğretmenler olması, alan bilgisinin yanı sıra öğretim bilgisinin iyi düzeyde olması, açık fikirli, iletişim kanallarını açık tutabilen ve öğrenci ve öğretmen adayları ile tartışabilen öğretmenler olması gerektiği vurgulanmıştır (Boreen, 2009).

3.3. Öğretim Elemanına Yönelik Bulgular

Temalar	Frekans
Destek	f = 13
Süreç	f = 11

Alanyazın taramalarından elde edilen öğretim elemanına yönelik bulgular destek ve süreç temaları altında toplanmıştır. Destek teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde öğretim elemanlarının öğretmen adayları ile iletişime açık olmaları gerektiği, öğretmen adaylarının gerçekleştireceği her bir etkinlik için ayrıntılı açıklamalar hazırlaması ayrıca uygulama konusunda öğretmen adaylarına destek vermesi gerektiği ve her bir etkinlik sonrası öğretmen adaylarına dönüt vermesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Öğretim elemanı öğretmen adaylarına etkinlik ve ders planlarını hazırlama konusunda yeterli desteği vermelidir (Gömleksiz, Mercin, Bulut ve Atan, 2006).

Etkinlik planı kapsamındaki etkinlikleri gerçekleştirmesinde yeterli rehberliği vermelidir (Güngördü, 1999; Sağ, 2008).

Öğretmen adaylarının oklu deneyimi dersinin etkinliklerine katılımlarını arttırmak amacıyla öğretmen adaylarına uygulamadan önce her etkinliğin kazandıracağı becerinin öğretmenliğe başlanıldığında hangi durumlarda kullanılacağı örneklerle açıklanmalı ve öğretmen adaylarının tüm etkinlikleri uygulamaya ihtiyaç ve istek duymaları sağlanmalıdır (Aytaçlı, 2012).

Öğretim elemanı ve öğretmen adayı arasında sıcak ve samimi bir iletişim ortamı yaratılmalıdır (Sağ, 2008).

1999 da YÖK'ün belirttiği üzere öğretim elemanı öğretmen adayların gelişimleri için, her ödevden sonra yazılı ve sözlü dönüt vermelidirler. Bu dönütler yapıcı yorumlar içermelidir (Yiğit ve Alev, 2005).

Süreç teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde öğretim elemanlarının uygulama sürecinin tüm paydaşlar tarafından doğru anlaşılması için yönerge(ler) hazırlaması gerektiği, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayını yakından izleyerek denetlemesi ve bu süreçlere ilişkin farklı raporlar hazırlaması ve ilgili kişilere dönütler vermesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Her yönergenin uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adayı tarafından aynı algılanmasını sağlayacak şekilde yapılmalıdır(Yılmaz, 2006).

Öğretmen adayının sınıf içinde daha etkili ders işleme için öğretim elemanının örnek ders vermesi gerekmektedir (Güven, 2004).

Öğretim elemanları uygulama okullarını ve uygulama öğretmenlerini yeterli düzeyde denetlemelidir (Seçer, 2010).

Öğretim elemanının uygulama okulunu ziyaret sayısı, gözlem sayısı ve uygulama öğretmenin gözlem sayısı ile ilgili denetim sistemi oluşturulmalıdır (Aytaçlı, 2012).

Öğretim elemanı öğretmen adaylarını daha yakından ve yeterince takip ederek, bazı toplantıları uygulama okullarında gerçekleştirmelidir. (Alkan, Şimşek ve Erdem, 2013; Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006; Gömleksiz, Mercin, Bulut ve Atan, 2006; Koç ve Yıldız, 2012; Atmış, 2013) Ayrıca öğretmen adayları öğretim elemanının kendilerini daha yakından takip etmelerini beklemektedirler (Sağ, 2008).

Öğretmenlik uygulaması süreci öğretim elemanlarının fakültedeki ders yoğunlukları dikkate alınarak tasarlanmalıdır (Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006).

3.4. Genel Sürece Yönelik Bulgular

Temalar	Frekans
Beklentiler / Sorumluluklar	f = 22
Etkinlik	f = 8
Süreç	f = 16

Alanyazın taramalarından elde edilen genel sürece yönelik bulgular beklentiler/sorumluluklar, etkinlik ve süreç temaları altında toplanmıştır. Beklentiler / sorumluluklar teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde sürecin paydaşların işbirlikli çalışarak beklentilerini netleştirdiği ayrıca her bir paydaşın yetki ve sorumluluklarının net olarak tanımlandığı bir süreç olarak yürütülmesi vurgulanmaktadır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Paydaşların beklentiler çok farklı olabilmektedir. Anketler, görüşmeler ile beklentiler irdelenerek herkesi tatmin edecek çözüm arama yoluna gidilmelidir (Boreen, 2009; Atmış, 2013).

Uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adayı görev, rol ve sorumlulukları net bir şekilde tanımlanmalı (Aytaçlı, 2012; Seçer 2010; Alkan, Şimşek ve Erdem, 2013).

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinin amaçları ve kendilerinden beklentiler hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmelidir (Saracaloğlu, Yılmaz, Çoğmen ve Şahin, 2011).

Uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adayı sürekli iletişim içinde planlı ve koordine bir şekilde çalışmalıdır (Aytaçlı, 2012; Koç ve Yıldız, 2012; Şahin ve Özkılıç, 2005; Seçer, 2010; Alkan, Şimşek ve Erdem, 2013; Sağ, 2008; Özbal, 2009).

Tüm paydaşlar işbirliği ve dayanışma içinde olmaya özen göstermelidir (Atmış, 2013).

Etkinlik teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde etkinliklerin her birisi için yeterli zaman ayrılarak öğretmen adayı tarafından zorlanmadan ve süreç içerisinde aktif rol oynayacakları etkinlik planlarının yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Öğretmen adayları kendilerinden beklenen görevleri yerine getirecek fırsatlar (zaman, mekan vs.) tanınmalıdır (Aytaçlı, 2012).

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması derslerinde kendilerine hem sorumluluk hem de yetki yönünden daha aktif ve yetkin olacakları ortam hazırlanmalıdır (Coşkun, 2011).

Sınıf içi yönetimde her öğretmen sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu utanılacak bir durum olmamakla birlikte öğretmen adayları benzer durumlara karşı önceden bilgilendirilerek öğretmen adaylarının öğrenme üzerine daha rahat odaklanabilmesi ve daha verimli öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanmalıdır (Boreen, 2009, s98).

Süreç teması altında temalandırılan çalışma bulguları incelendiğinde süreçte uygulama okulunun fiziki olarak fakülteye yakın olması, fiziki olanaklar bakımından yeterli olması, uygulama okulu ve uygulama öğretmeni seçiminde kriterlerin belirlenmesi ve bu kriterlere

uyan okul ve öğretmenlerin seçilmesi, uygulama derslerinin birden fazla günde uygulanması, bir dönemden fazla uygulama dersi olması durumunda da öğretmen adaylarının farklı okul ve öğretmenler ile çalışması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu tema altında değerlendirilen çalışma bulgularına ilişkin alan yazından alıntılar ise şu şekildedir;

Uygulama okulu öğretmenlik uygulamasının gerçekleştirilebilmesi için uygun ve yeterli fiziki şartlara sahip olmalıdır. (Eroğlu, 2011, Katrancı, 2008; Atmış, 2013) Öğretmen adayları var olan imkanların kullanılması için teşvik edilmelidir (Atmış, 2013).

Uygulama Öğretmeni seçiminde performans değerlendirme ölçütleri geliştirilmelidir ve bu ölçütlere uygun uygulama öğretmenlerine öğretmen adayları gönderilmesine özen gösterilmelidir. (Katrancı, 2008; Aytaç, 2010) Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanlarının seçimine yeterli özen gösterilmelidir. (Aytaçlı, 2012; Yıldız, 2012) Daha önce görevlerini başarı ile gerçekleştirmiş uygulama öğretmeni ve öğretim elemanlarına öncelik verilmelidir. Ayrıca uygulama öğretmenlerine yönelik süreçle ilgili seminerler düzenlenmelidir. (Yıldız, 2012)

Sürecin kontrolü hem uygulama öğretmeni hem de öğretim elemanı kontrolünde olmalıdır (Alkan, Şimşek ve Erdem, 2013).

Öğretmen adayı farklı okul türlerinde öğretmenlik uygulaması yapmalıdır(Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006).Öğretmen adaylarına Farklı ders ve farklı öğretmenleri gözlemlene olanakları sağlanmalıdır (Aytaçlı, 2012).

Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimleri, öğretmen adayları için profesyonel eğitimci kimliklerini oluşturmaları için bir fırsat oluşturmaktadır, bu fırsat süreci beraber geçirecekleri uygulama öğretmeni ile ilişkileri kapsamında şekillenecektir (Mason, 2012).

Öğretmen adayının devamsızlık durumu sıkıca takip edilmelidir (Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006; Özbal, 2009).

Öğretmen adayı birden fazla gün uygulama okuluna gitmelidir (Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006; Atmış, 2013).

4. SONUÇ

Öğretmenlik uygulaması kapsamında problemler, beklentiler ve çözüm önerilerinin ele alındığı bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar göstermektedir ki; alanyazında en çok bahsedilen konulardan bir tanesi öğretmenlik uygulaması sürecinde tüm paydaşların iletişim konularında sıkıntı yaşıyor olmalarıdır. Öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki iletişimin sürekli ve kesintisiz olması öğretmenlik uygulaması sürecinin daha sağlıklı işlemesi açısından önem arz etmektedir.

Bununla birlikte öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin öğretmenlik uygulaması sürecinde yer alan öğretmen adayına yeterince rehberlik sağlamaması diğer bir sorun olarak göze çarpmaktadır. Rehberlik rollerinin açık ve anlaşılır olarak önceden belirlenmesi ve öğretmen adayı ile paylaşılması yürütülen bu sürecin yararına olacaktır. Ayrıca uygulama öğretmenin yalnızca sınıf içi değil sınıf dışında da öğretmen adayına rehberlik sağlaması (zümre öğretmenler toplantısında davet etmesi, diğer öğretmenler ile iletişim kurmasına yardımcı olması vb.) alanyazında öğretmen adaylarının duydukları ihtiyaca örnek olarak gösterilebilir.

Öğretmen adayının etkinlikleri sürdürürken öğretim elemanı tarafından sürekli desteklenmesi de bir başka öneri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim elemanının öğretmen adayları etkinliklerini yürütürken her etkinlik için öğretmen adayına belirli bir zaman ayırması, öğretmen adayını aktif kılacak etkinlikler düzenlenmesi ve tüm etkinliklerin tüm paydaşlar tarafından paylaşılması sürecin yürütülmesini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle öğretim elemanı başına düşen öğretmen adayı sayısının sınırlandırılması sağlıklı bir süreç yönetilmesi açısından önem arz etmektedir.

Ders ile ilgili ulaşılan sonuçlar ele alındığında öğretmen adaylarının mümkünse birden fazla öğretmeni gözlemleyebilmesi dikkate çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının yalnızca kendi uygulama öğretmenleri ile değil, diğer öğretmenlerle de iletişim halinde olmasının sürecin etkililiğini arttıracığı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlik uygulaması dersinin mümkünse farklı okullarda planlanması, farklı günlerde planlanması ve eğitim fakültesine yakın olan okullarda planlanması alanyazında getirilen öneriler arasında yer almaktadır.

Öğretmen yetiştirme arayışları tüm dünyada devam etmektedir. Ülkelerin yaptığı değişiklikler ve alanyazındaki öneriler dikkate alındığında okulların rolünün arttığı görülmektedir. Mesleki ve profesyonel gelişim için en özgün ortamların gerçek çalışma ortamları olduğu düşünüldüğünde Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

- Atmış, S., (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Alkan, V., Şimşek, S., Erdem, A.R. (2013). Uygulama okullarındaki yönetici ve eğitici personelin okul deneyimi dersine ilişkin önerileri. E-Journal of New World Sciences Academy, 8(2), 245-260
- Aytaç, A., (2010). Öğretmelik uygulaması kapsamında uygulama öğretim elemanlığının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Aytaçlı, B. (2012). İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Koç, G. (1998). Öğretmenlik uygulaması dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bermudez, D. G. (2012). I am Getting a Student Teacher—Now What?. Dimensions in Mentoring (pp. 27-43). SensePublishers.
- Boreen, J. (2009). Mentoringbeginningteachers: Guiding, reflecting, coaching. StenhousePublishers.
- Cansaran, A., İdil, Ö. Ve Kalkan, M., (2006). Fen Bilgisi Eğitimi nabilim Dallarındaki “Okul Deneyimi” uygulamalarının değerlendirilmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1), 83 – 99.
- Cohen, L.,Manion, I. andMorrison, K. (2007). ResearchMethods in Education. 6th edition. London: RoutledgeFalmer.

- Coşkun, K., (2011). Öğretmenlik uygulaması I – II derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz – yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Eroğlu, B., (2011). Öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerine etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2000). How to Design And Evaluate Research in Education (4th Ed.). NY: McGraw-Hill.
- Gökçe, B. (2007). Toplumsal Bilimlerde Araştırma. Ankara, Savaş Yayınevi.
- Gömlüksiz, M. N., Mercin, L., Bulut, İ. Ve Atan, U., (2006). Okul denetimi II. Dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (Sorunlar ve çözüm önerileri). Eurasian Journal of Educational Research, 23, 145-158.
- Güngördü, A. (1999). Öğretmenlik Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması: Fakülte-Okul İşbirliği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 5(3), 455-459.
- Güven, İ., (2004). Sosyal bilgiler alanı öğretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma. Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri, 4(2), 217 – 300.
- Katranç, M. (2008). Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(1-2).
- Kazan, Z., (2006). Elektronik gelişim dosyasının eğitim amaçlı tasarlanması ve öğretmenlik uygulaması dersinde kullanımının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, G. (1998). Öğretmenlik uygulaması dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. Eğitim ve Bilim, 37(164), (223 – 236).
- Maandag, D.W., Deinum, J.F., Hofman, W.H.A., & Buitnik, J. (2007). "Teacher education in schools: An international comparison." *European Journal of Teacher Education* 30.2 (2007): 151-173.
- Mason, Reagan. "Preservice Teacher Identity." Dimensions in Mentoring. Sense Publishers, 2012. 5-12.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). Qualitative Data Analysis (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lee, M. J., & McLoughlin, C. (2009). Supporting peer-to-peer e-mentoring of novice teachers using social software. Cases on Online Tutoring, Mentoring, and Educational Services: Practices and Applications: Practices and Applications, 84.

- Ören, F. Ş., Sevinç, Ö. S. Ve Erdoğan, E., (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(58), 217-246.
- Özbal, A. F., (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerine ulaşma derecesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sağ, R., (2008). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden, uygulama öğretim elemanlarından ve uygulama okullarından beklentileri. Eurasian Journal of Educational Research, 32, 117 - 132.
- Saracaloğlu, A.S., Yılmaz, S., Çoğmen, S. Ve Şahin, Ü., (2011). Sınıf öğretmeni ve adaylarının okul deneyimi dersine ilişkin görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(22), 15 - 32
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitude towards inclusion. International Journal of Early Years Education, 18(1), 43-53.
- Şahin, E., Özkılıç, R., (2005). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uygulama dersleri için hazırlanan uygulama kılavuzu hakkındaki görüşleri. Gazi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 115 – 133.
- Şişman, M. (2000). Eğitim bilimine giriş. Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon Yayınları: İstanbul
- Yıldız, M. A., (2012). Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Yılmaz, M., (2006). Resim-iş eğitimi öğretmen adaylarının okul deneyimi I uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1), 165 – 185.
- Yiğit, N. Ve Alev, N., (2005). Etkili öğretmen yetiştirme açısından okul deneyimi derslerinin değerlendirilmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 91-103.
- YÖK, (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri(1982-2007), http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/yok_ogretmen_kitabi/. Erişim Tarihi:19.10.2014

SUMMARY

Rapidly improving communication and information technologies affect the profile of qualified people needed by society each passing day. Today individuals who are equipped with better communication skills, adept at problem solving, accustomed to work collaboratively, self-confident, and self-directed are in demand from the society. This situation calls for better qualified teachers who have important share in shaping these individuals.

In order to educate competent teachers different models have been tested, implemented, and used throughout the teacher education history. In the context of teacher education it is aimed to equip teacher candidates with skills that belong to two fundamental processes, learning and teaching (Şişman, 2000). School experience and application of teaching courses let teacher candidates experience these two processes simultaneously. Since they are both teaching and learning at the same time, these courses are of pivotal importance in teacher education. Also these courses are great opportunities for teacher candidates to practice their theoretical knowledge. Throughout Turkish education history school experience and application of teaching had different names, different course hours, different scheduling but the basic idea to let teacher candidates practice their expertise in real life situations remained the same.

Workplace experiences, in other words learning in real life school settings are of key importance for development of teacher candidates (Boreen, 2009). Schools have great potential for learning and practice opportunities so, in order to use this potential fully it is vital to have healthy and successful school experience and application of teaching course implementation. In teacher education process, there are courses of content area knowledge, and pedagogy formation as well as courses that transform the knowledge gathered in previously mentioned areas to applicable skills, such as school experience and application of teaching. With these courses it has been aimed to improve teacher candidates' teaching practice skills.

This study aims to reveal problems and expectations in school experience and application of teaching courses in Turkish Education system. In order to obtain expected results from school experience and application of teaching courses which are two of the teacher education milestones, identifying problems that arise during implementation of these courses and expectations of teachers, students, and academicians; giving suggestions that can solve these issues are of utmost importance. To achieve this aim selected articles, books, master, and doctorate thesis which are dealing with school experience and application of teaching courses were examined.

This study is a descriptive qualitative research. Descriptive research determine the characteristics and frequencies of cases which are being investigated (Gokce, 2007). Content analysis methods were used while conducting this research. Content analysis is an objective scientific approach which lets researchers to study oral or written, any verbal materials (Tavsancil and Aslan, 2001). Social and educational sciences make use of content analysis methods frequently since it enables to categorize and summarize large amounts of verbal materials such as books, dissertations, theses, scientific and news articles, and any other documents. In doing so certain set of rules are established by researchers to score, tag, and/or label the raw data and afterwards these scores/tags/labels brought together in broader themes/concepts to observe emerging trends (Fraenkel and Wallen, 2000).

In this study 13 Turkish graduate theses, 4 Turkish doctoral dissertations, 23 Turkish research article, and 4 English books, total 44 documents were undergone content analyses. In selecting these documents researchers searched in titles while making sure that documents are recent and deal with school experience and application of teaching. Researchers used "Application of Teaching Publication Classification Form" which was developed for the purposes of this research. In this form there are 7 fields which contain information about the publication, issues that emerge in the publication under the themes problems, needs, suggestions, and a final field for reviewers' comment. For reliability of the study formula suggested by Miles and Huberman (1994) was used and it was found over 0.70 for each theme, so the reliability of the study is acceptable.

Findings of the study can be categorized under four titles; three of them belong to stakeholders (teacher candidates, teachers, and academicians), and one for the whole process. Under teacher

candidates' findings, course and guidance themes emerged with frequencies of 12 and 20 respectively. In course theme teacher candidates demand activities not only for teaching but also for all other aspects of being a teacher. Also teacher candidates require an environment in which they can discuss their experiences with their peers, teachers, and professors.

Under teacher title four themes exist; guidance, reporting, communication, and qualifications with frequencies 12, 7, 6, and 4 respectively. With guidance theme it was found out that teachers need to offer guidance to teacher candidates both in and out of the classroom. Also there are some expected qualifications for teachers such as being experienced, open minded, and knowledgeable in pedagogical and expert area.

For academicians two themes observed; support and process with frequencies 13 and 11 respectively. Under support academicians need to be more elaborate while giving out activities to be completed in schools by the teacher candidates and they need to be more open to communication and supply feedback in a timely manner. Also in process theme it was observed that it was expected from academicians to orchestrate the whole process of school experience and application of teaching courses.

In general process three themes observed; expectations/responsibilities, activities, and process with frequencies 22, 8, and 16 respectively. The dominant theme under this category was the need for clear definitions of expectations and responsibilities of each party in school experience and application of teaching courses. Only after these clear definitions of who does what and under which circumstances the activities are acceptable, the whole process can be successful.

In the light of these findings, it can be said that students, academicians, and teachers have several problems belonging to categories such as guidance, communication and conducting the lesson. In order to improve this situation continuous and uninterrupted communication between teacher candidates, teachers, and academicians should be present. Also better guidance from teachers and academicians to the candidates can be achieved if responsibilities and expectations are clearly defined before carrying out these courses. It should be noted that the guidance is not limited within the boundaries of the classroom and the guidance should be expanded to cover all areas of school experience and application of teaching.

Teacher education methods change over time and one of the important trends is that schools having an increased share in teacher education. Real life and authentic settings are indispensable for professional development so more attention should be given to school experience and application of teaching courses.