

An Investigation of Student Teachers' Views of the Teacher Education Models from the Angle of Different Teacher Education Programs

Durmuş EKİZ*

Nezhat YİĞİT**

ABSTRACT. The purpose of this research is to identify the views of student teachers', who are at the different teacher education programs, regarding the models of teacher education which have been used in pre-service teacher education. Up to nowadays, three teacher education models have been widely used: Competence-based, applied science, and reflective. Survey method was used in the study in which the 352 participations of student teachers' views of the models were collected. These student teachers were at the programs of Primary Teacher Education, Social Science Teacher Education, Science Teacher Education, and Mathematics Teacher Education. The statistical processes on the data indicated that there were different views on the reflective model by the student teachers at different teacher education programs. These data are in line with the international theoretical and research-based studies. The data are in favour of reflective model, in part, because of the ways in which running the subjects at the programs for the student teachers, and practising schools' teaching experiences provided for them. Based on the data, it is suggested that descriptive qualitative studies can be undertaken to seek an answer why reflective model, which is meaningful to different programs, is favoured.

Key words: Teacher education models, student teachers, views, comparison, quantitative research

SUMMARY

Purpose and Significance: To the question; "what is the effective teaching?" has been approached from various perspectives. For Alexander (1997), for example, good teaching has many components; which practices do others most/least approve of, what is practice, what are its essential elements, which practices can be shown to be most effective in promoting learning, what practices do I most value and believe in? To practice effective teaching, the issue of effective teacher education has also come up for sometimes. For this, while the debates on "are teachers born or made?" are still ongoing, those, who support to the idea that "teachers are made", have developed various teacher education models for the purpose of educating effective teachers.

Up to nowadays, widely accepted and used teacher education models are; competence based, applied science, and reflective. Competence based teacher education model advocates learning by doing in that a student teacher is expected to learn in practice under the guidance of a competent teacher. Applied science teacher education model advocates learning how to teach by following the scientific principles of teaching in practice. Reflective teacher education model advocates learning how to teach by reflection in, on and about teaching experiences.

The purpose of the present study is to find out which teacher education model is mostly supported by the student teachers who are different teacher education programs. The importance of the study lies on the limitation of the research on the student teachers' views of teacher education models.

Methods: The study is undertaken at the faculty of Fatih education, Karadeniz Technical University in Turkey. The participants of the study are 352 student teachers who are the forth year at the science, mathematics, social science and primary school teacher education programs. To find out the student their views of teacher education models, a scale is developed which includes 36 items. The data are processed by SPSS computer program in that Tukey HSD and Scheffe are used to see the differences among the student teachers who are different teacher education programs.

* Yard. Doç. Dr., *KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi* durmusekiz@yahoo.com

** Yard. Doç. Dr., *KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Trabzon*, nevatyigit@yahoo.com

Results: The results of the study show that there is a statistically significant difference among the student teachers who are at the different programs on the views that “to get the views on my teaching experience makes me a better teacher” [$F_{(3-348)}=2,95, p<.05$]. The result also shows that there is a statistically significant difference on the views that “to get discussion with others on my teaching experiences makes me a better teacher” [$F_{(3-348)}=3,28, p<.05$].

Discussions and Conclusions: The study aims to find out the student teachers’ views on three teacher education models. There are statistically significant differences among the student teachers who are different teacher education programs, particularly on five items on two teacher education models. The differences are on “reflective model” and “applied science model”. The differences to the reflective models focus on the views that the student teachers prefer to learn scientific knowledge and reflect on that knowledge, and discuss the knowledge with others. The differences to the applied science model focus on the views that the student teachers support the view that scientific principles can not be used in every kind of classes and they can not follows the daily plans for lessons which are prepared in relation to the scientific principles. By findings in mind, three suggestions can be made. One is that the study of this kind can be undertaken at other faculties of education in Turkey so that representative samples of Turkey can be explored.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi

Durmuş EKİZ*

Nevzat YİĞİT**

ÖZ. Bu araştırmanın amacı, farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminde kullanılan öğretmen yetiştirme modelleri hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Günümüze kadar en yaygın olarak kullanılan üç öğretmen yetiştirme modeli bulunmaktadır: Beceri modeli, uygulanmış bilim modeli ve yansıtma modeli. Tarama modeli ile yürütülen araştırmada, bu modeller hakkındaki görüşler, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği programlarından toplam 352 dördüncü sınıf öğretmen adayının katılımıyla sağlanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel hesaplamalar, farklı öğretmenlik programlarında ‘yansıtma modeli’ üzerine farklı görüşler olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, konuyla ilgili uluslar arası çalışmalarla örtüşmektedir. Bulgular, yansıtma modeli kapsamında farklılıkların olduğu görüşlerin öğretmen adaylarına verilen derslerin yürütme biçimleri ile uygulama okullarında yürütülen derslerin öğretim programlarındaki değişikliklerin öğretmen adaylarının görüşlerinde olumlu yönde gelişmelerin olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak farklı öğretmenlik programlarında anlamlı bulunan yansıtma modeli ile ilgili daha kapsamlı betimlemeler ile bunlara bağlı olarak nitel çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimi modelleri, öğretmen adayları, görüşler, karşılaştırma, nicel araştırma

GİRİŞ

Etkili ya da iyi öğretim nedir? sorusuna farklı boyutlardan yaklaşılarak değişik yanıtlar verilmektedir. Alexander (1997)’e göre iyi öğretim, birçok unsuru içermektedir; öğretmenin neye değer verdiği ya da inandığı, hangi uygulamalara daha çok ya da daha az önem verdiği, öğretimin ne olduğu, hangi uygulamanın daha iyi çalıştığı, öğrenmeyi gerçekleştirmede ya da desteklemede neyin daha etkili olduğu konularıdır. Roberts (1998) ise farklı bir yaklaşım benimseyerek, doğası gereği etkili öğretimin gerçekte bir kesinlik taşımadığını aksine, bir düşünce olduğunu iddia eder. Etkili öğretimi gerçekleştirmek için etkili öğretmen yetiştirme de zaman zaman gündeme gelen önemli bir konudur (Wallace, 1991; YÖK, 1998; Furlong, 2000, *et al.*; Ekiz, 2003a; Senemoğlu, 2003). Bunun için öğretmen eğitiminin gerekliliğine yönelik geleneksel olarak yöneltilen “etkili öğretmen doğuştan mı yoksa sonradan mı olunur” tartışmaları (Malikow, 2005) sürerken “sonradan olunur” görüşünü savunanlar (Menter, Brisard & Smith, 2006) etkili öğretmen yetiştirmek amacıyla çeşitli öğretmen yetiştirme yaklaşımları modelleri geliştirmişlerdir.

Öğretmen yetiştirme modelleri geliştirilirken felsefi ve pratik dayanaklar oluşturulmuştur. Bu dayanaklar, öğretmenlik mesleğinin genel olarak araştırmacılar tarafından nasıl algılandığına yöneliktir (Ekiz, 2003a). Bazen öğretmenlik mesleği beceri olarak görülmüş, öğretmen adaylarının sadece deneyimli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bazen de öğretmenlik mesleği bilim olarak görülmüş, bilimsel araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular ışığında üretilen bilimsel bilgiler öğretmen adaylarına aktarılmış, adaylarından da bu bilgilerden sınıf ortamında etkin bir şekilde yararlanmaları istenmiştir. Yine bazen de öğretmenlik mesleği, bir sanat olarak algılanmış, öğretmen adaylarının yaratıcı olmaları, kendi uygulamalarını sistematik olarak sorgulamaları ve incelemeleri istenmiştir (Ekiz, 2003b; Ekiz, 2006).

Günümüze kadar en yaygın olarak kabul edilen öğretmen yetiştirme modelleri; model merkezli öğretmen yetiştirme, insancıl kurama dayalı öğretmen yetiştirme modeli, yapısalcı kurama dayalı öğretmen yetiştirme modeli, yansıtma modelidir. Uygulamada ise şimdiye kadar kendini belirgin

* Yard. Doç. Dr., KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi durmusekiz@yahoo.com

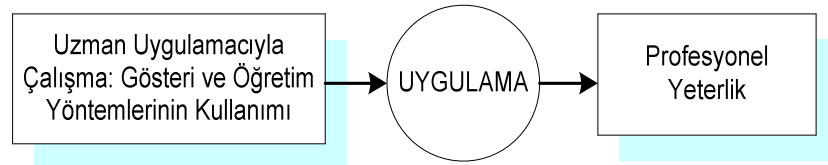
** Yard. Doç. Dr., KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Trabzon, nevzatyigit@yahoo.com

şekilde gösteren üç genel öğretmen yetiştirme modeli bulunmaktadır. Bunlar; beceri modeli, uygulanmış bilim modeli ve yansıtma modelidir (Wallace, 1991). Bu araştırmada da bu üç modelden yararlanılmıştır.

Beceri Modeli

“Yaparak ve yaşayarak” öğrenme ve öğretmenlik deneyimi kazanma ilkesine dayanan bu modelin (Atkinson, 2000) özellikle İkinci Dünya Savaşı’nın sonuna kadar öğretmen eğitiminde etkin olarak kullanıldığı iddia edilmektedir (Wallace, 1991).

Bu modele göre (Şekil 1), öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve beceriler deneyimli bir öğretmen tarafından öğretmen adaylarına aktarılır. Aday çoğunlukla, deneyimli öğretmenin davranışlarını gözlemler ve benzerlerini sınıf ortamında gerçekleştirmeye çalışır. Yine aday zamanını okul ve sınıf ortamlarında deneyimli öğretmenin gözetiminde geçirerek onun açıklamalarını, tavsiyelerini ve uygulamalarını adım adım takip eder ve bunları sınıf ortamlarında uygulamaya çalışır. Aday, uygulama sonucunda, onun için tespit edilen amaç ve kazanımlar doğrultusunda ve istendik düzeyde uygulama sergilediğinde profesyonel yeterliliği kazanır ve öğretmen olur (Wallace, 1991; Atkinson, 2000; Ekiz, 2003b).



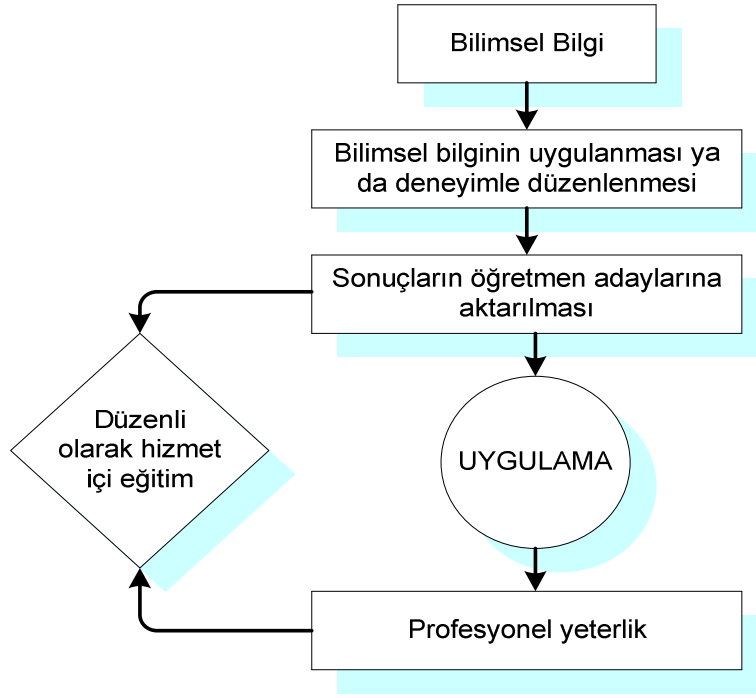
Şekil 1. *Beceri Modeli*

Burchell ve Westmoreland (1999) tarafından İngiltere’de özel durum çalışması yöntemiyle öğretmen adaylarının “beceri temelli öğretmen eğitimi” denilince ne algıladıkları sorusu üzerine yaptıkları araştırmada adaylar, “iyi öğretmenin değerlendirilebilir açıklamalar ile ayırt etmesi”, “iyi bir öğretmen olabilmek için gerekli bilgi, kalite ve becerileri öğrencilerin edinmesini sağlaması”, “gelecek etkinliklerin ne olduğunu açıklaması”, “edinilen becerilerin ölçülebilmesi ve gözlemlenebilmesi”, “kişisel değerlendirme ve gözlemlenmesi”, “gelişim üzerine odaklaşma için rehberlik sağlaması” ve “eğitim üzerine odaklaşma için somut temel sağlaması” olarak yanıtlarda bulunmuşlardır.

Beceri modeli gerçekte endüstri modeline benzerlik göstermekte, öğretmen adaylarının “standart yetiştirme paketlere” göre yetiştirilmeleri beklenmektedir. Ancak bu model, öğretmen eğitiminin alanını daralttığı, ağırlıklı olarak davranışçı yaklaşıma dayandığı, doğru beceriyi ölçmek için yetersizliği ve esnek kişiler yetiştirmede için özellikle Avustralya’da eleştirilere maruz kalmıştır (Smith, 1999). Beceri modelinin en belirgin sınırlılığı, sürekli değişim gösteren toplumlarda öğrenciler de geliştiğinden deneyimli öğretmenin davranışları ve öğretmen adaya önerileri toplum beklentilerinin gerisinde kalabilme durumudur (Ekiz, 2003b). Gerçekte öğretmeyi öğrenme, sürekli yorumlama, yaratıcı olma ve sürekli değişen sınıf ortamlarına yanıt verme yeteneğini gerekli kılar (Simko, 1998).

Uygulanmış Bilim Modeli

Eğitim psikolojisinin bilim haline getirilmesi çabalarıyla birlikte 1950’li yıllardan itibaren geliştirilmeye ve uygulanmaya çalışılan uygulanmış bilim modeli (Şekil 2), rasyonel yaklaşım olarak da bilinmektedir. Laursen (1996)’e göre bu model, davranışçı psikoloji alanında üretilen öğrenme kuramlarının etkili öğretim metotlarına dönüştürülmesine dayanmaktadır. Bu model, eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmaların eğitim-öğretim uygulamalarında olduğu gibi yararlanılması gerektiğini savunur. Profesyonel araştırmacılar tarafından üretilen bilimsel bilginin sonuçları olduğu gibi öğretmen adaylarına aktarılır. Öğretmen adaylarından da, bu bilimsel bilgileri uygulamada etkin bir şekilde kullanmalarını beklenir. Bilimsel bilgilerin ya da kuramların uygulamada karşılaşılabilecek her türlü soruna yanıt verebileceği düşünülür. Bu model ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemiyle paralellik göstermektedir (Ekiz, 2003b).

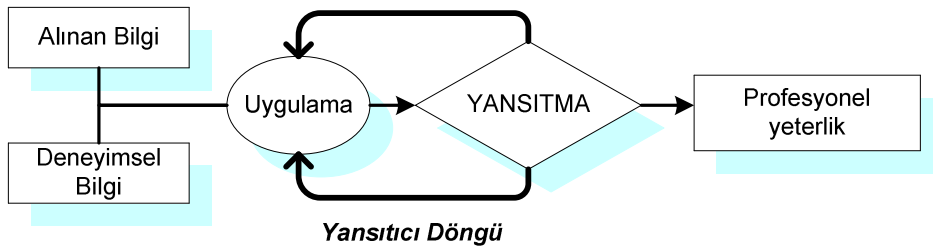


Şekil 2. Uygulanmış Bilim Modeli

Öğretmenlerin becerilerinin doğası, davranışsal yaklaşımın tanımlarına dayanmasına rağmen son yıllarda bilginin değişik boyutları ve daha karmaşık pedagojik uygulamaları da içermektedir. Bu model ABD’de ve İngiltere’de kullanılmıştır. Kullanılmasının nedenlerinden biri, davranışların açıkça ölçülebildiği ve ülke genelinde standartların sağlanarak bürokratik ve politik ihtiyaçlara yanıt vermesidir (Roberts, 1998).

Yansıtma Modeli

Dewey’in (1933) yansıtıcı düşünme üzerindeki düşünceleri eğitimin birçok alanına etkisi olmuştur. Bunlardan biri de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ve hizmet içi eğitimidir. Ona göre yansıtma, aktif, ısrarlı ve sistematik düşünmedir. Gerçekte Dewey, geleneksel profesyonel araştırmacılar tarafından üretilen objektif bilginin günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde pek çalışmadığını ileri sürerek yansıtıcı düşünme aracılığıyla sorunların çözülebileceğine dikkat çekmektedir. Dewey’in düşüncelerini Schön (1983; 1987) genişleterek “uygulama içinde yansıtma” ve “uygulama hakkında yansıtma” aracılığıyla uygulamacıların uygulamalarını sistematik hale getirebileceklerini ve dolayısıyla geliştirebileceklerini iddia etmektedir (Ekiz, 2006). Yansıtıcı öğretim, araştırmaya dayalı elde edilen veriler tarafından şekillenen öğretmen kararlarına dayanır (Pollard, 2002).



Şekil 3. Yansıtma Modeli

Yansıtıcı modele (Şekil 3) göre, öğretmen adayı kuramsal ve öğretmenlik deneyimine yönelik bilgilerini uygulamaya aktarır. Hem kuramsal olarak aldığı hem de deneyimden oluşturduğu bilgilerden yararlanarak aday, herhangi bir sınıfta uygulama yapar. Uygulamada karşılaştığı herhangi bir sorunu edindiği bilgileri göz önüne alarak, sorunun ortadan kaldırılması ya da uygulamayı daha etkili hale dönüştürmek için etkin, ısrarlı ve sistematik bir biçimde etraflıca düşünür. Düşünme sonucunda yapılandığı yeni bilgi ve becerileri tekrar uygulamada kullanır. Aynı şekilde döngü devam eder. Yansıtıcı düşünme ve öğretimi gerçekleştirdikten sonra profesyonel yeterliliği kazanır ve öğretmen olur (Ekiz, 2003b).

Burchell ve Westmoreland (1999) tarafından İngiltere’de özel durum çalışması yöntemiyle öğretmen adayının “yansıtıcı temelli öğretmen eğitimi” denilince ne algıladıkları sorusu üzerine yaptıkları araştırmada adaylar, “kendi öğretiminin kişisel değerlendirmesini yapılandırma”, “öğretim üzerine yansıtılarda bulunma”, “kişisel değerlendirme ve gözlemlemeyi içermesi”, “gelecek etkinliklerin ne olduğunu açıklaması”, “güçlü taraflarının üzerine odaklanması ve daha fazla gelişim için yapacaklarını tanımlaması”, “sürekli ve aşamalı gelişimi teşvik etmesi” ve “öğrencilerin gösterdikleri gelişim düzeyleri ile genel gelişimlerini birleştirmesi” şeklinde yanıtlarda bulunmuşlardır.

Ekiz (2003b, s.155-156) tarafından öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında öğretmen adaylarının düşünceleri üzerine yapılan nitel araştırmada adayların %98’i yansıtıcı modelin etkililiğini destekleyerek bu modelin yararı üzerine ilgili literatüre paralel düşünceler ortaya koymuşlardır. Bunlardan bazıları; “öğretmen adayı, bilimsel bilgiyi uygulayarak öğrenir”, “öğretmenin yaratıcılığı ve dinamik bir eğitim-öğretim için yararlı bir model”, “sorunun çözümü için adayın kendisini sorgulaması için yararlı”, “öğretmen adayı aktif olarak düşünen ve bilinçli bir birey olarak yetişir” şeklindedir.

Üç öğretmen yetiştirme modeli göz önüne alınarak bu araştırmanın amacı, ilköğretim bölümü Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminde kullanılan beceri, uygulanmış bilim ve yansıtma modellerine yönelik görüşlerinde farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören toplam 850 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, Fen Bilgisi (N=87), Matematik (N=88), Sosyal Bilgiler (N=87) ve Sınıf Öğretmenliği (N=90) programlarında toplam 352 öğretmen adaydır.

Veri Toplama Aracı: Bu araştırma, Ekiz (2003b) tarafından yürütülen nitel araştırma paradigmasına dayalı bir yöntemin kullanıldığı araştırmadan esinlenerek yapılmıştır. Nitel araştırma paradigması, araştırılan kişilerin oluşturdukları kişisel anlamları sistematik olarak anlamlaştırmaya ve yorumlamaya, araştırılan kişi ya da konuyu doğal ortamı içerisinde incelemeye önem verir. Bu paradigmanın bazı genel özellikleri; araştırılan konuları, araştırılan kişilerin bakış açılarıyla görme, araştırma sonucundan ziyade sürece de önem verme, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının esnek ya da yarı-yapılandırılmış olması, verilerin tümevarım şeklinde analiz edilmesidir (Ekiz, 2003c).

Ekiz (2003b), Sınıf Öğretmenliği programı dördüncü sınıfta öğrenim gören 60 öğretmen adayına yarı-yapılandırılmış anket uygulamıştır. Ankette yukarıda belirtilen üç öğretmen yetiştirme modeli açıklanarak her bir modelin altına, “bu modele göre yetiştirilmeyi ister misiniz?” sorusu yönelmiştir. Bu soruya ilaveten “evet” ve “hayır” seçeneklerinden sonra “neden” sorusu da yöneltilerek adaylardan yazılı olarak açıklamalarda bulunmaları istenmiştir. Modellerde anlaşılmayan yerler ise yönlendirici olunmadan açıklamalarda bulunulmuştur. Bir başka anlatımla, adaylara öğretmen yetiştirme modellerinin neyi savundukları ve uygulamada nasıl öğretmen yetiştirmeye çalıştıkları açıklanmış; ancak hiçbir şekilde modellerin güçlü ve zayıf yönleri belirtilmemiştir.

Ekiz (2003b) nitel veri analizi yaparak adayların yazdıkları görüşleri olduğu gibi aktarmıştır. Bu nitel bulgulardan hareketle bu araştırma için bir anket geliştirilmiştir. Adayların görüşlerinin dışında herhangi bir şekilde araştırmacılar tarafından ileri sürülen bir görüş bu ölçüğe alınmamış, sadece

adayların yazdıklarında düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeler, anket geliştirme konusunda uzman görüşü ve yukarıda söz edilen maddeler bazında araştırmacı görüşleri ile örneklemeden seçilen dört öğrenci görüşleri doğrultusunda yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak tasarlanan anket, üç öğretmen yetiştirme modeli hakkındaki yargılardan oluşmaktadır (bkz. Ek 1). İlgili ankette beceri modeline yönelik: 1.,2.,3.,5.,6.,7.,16.,17.,18.,20.,21.,32.,33. maddeler olmak üzere 13 madde; uygulanmış bilim modeline yönelik: 4.,8.,19.,22.,23.,24.,25.,26.,34.,36. maddeler olmak üzere 10 madde; yansıtma modeline yönelik: 9.,10.,11.,12.,13.,14.,15.,27.,28.,29.,30.,31.,35. maddeler olmak üzere 13 maddeden oluşmaktadır. Anketin geliştirilmesinde ilk önce anketteki madde sayısı toplam 30 tutulup, her bir modele yönelik 10'ar madde hazırlanarak modeller arasında eşiklik sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak, araştırma öncesinde maddelerin daha anlaşılır hale getirilmesi amacıyla dört öğretmen adayının görüşleri doğrultusunda anketteki maddelerde değişiklik yapılarak modellerdeki maddelerde sayı artırıldığından eşiklik bozulmuştur. Toplam 36 maddeden oluşan anketin güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,78$ olarak hesaplanmıştır. Anketin iç tutarlılık hesaplamaları için faktör analizi yapılmıştır. Bu kapsamda bazı maddelerde yeniden düzeltmelere gidilmiştir.

Verilerin Analizi: Elde edilen veriler istatistik paket programı (SPSS) ile kodlanarak analizleri yapılmıştır. Anketteki görüş puanlarının ortalaması; “Hiç Katılmıyorum (1.00-1.79)”, “Biraz Katılıyorum (1.80-2.59)”, “Orta Derecede Katılıyorum (2.60-3.39)”, “Oldukça Katılıyorum (3.40-4.19)”, “Tamamen Katılıyorum (4.20-5.00)” kategorileri içinde değerlendirilerek, 3.40 ve yukarı ortalama puanlar olumlu olarak kabul edilmiştir. $\alpha = .05$ ve $\alpha = .01$ anlamlılık düzeylerinde görüşler araştırılmış ve bu kapsamda tek yönlü ANOVA uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Farklı programlar açısından anlamlı bulunan görüşlerde, farklılığın nereden ileri geldiğini araştırmak için Tukey HSD ve Scheffe testleri uygulanmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen veriler, önemli farklılıkların bulunduğu *yansıtma ve uygulanmış bilim* modellerine ait görüşler tablolaştırılarak verilmiştir.

Tablo 1. “Öğretim uygulamalarım üzerine başkalarının düşüncelerini almam, beni daha etkili bir öğretmen yapar” görüşünün farklı programlara göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	9,599	3	3,200	2,951	,033	$\bar{X}_{Fen} > \bar{X}_{SB} > \bar{X}_M > \bar{X}_{SO}$
Gruplarıçi	377,262	348	1,084			
Toplam	386,861	351				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının ‘öğretim uygulamalarında başkalarından görüşlerinden yararlanmanın kendilerini daha etkili yapabileceği’ görüşü farklı programlara göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3,348)}=2,95, p<.05$]. Başka bir deyişle, farklı programlardaki öğretmen adayları, kendi uygulamaları üzerine başkalarının görüşlerini dikkate almalarının, onları daha etkili öğretmen yapacağı şeklindeki düşünce programlara göre anlamlı bulunmuştur. Scheffe sonuçlarına göre, Fen Bilgisi Öğretmenliği ($\bar{X} =3,93$) ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliğindeki ($\bar{X} =3,80$) görüşler, Matematik ($\bar{X} =3,53$) ve Sınıf Öğretmenliğine ($\bar{X} =3,56$) göre daha olumlu bulunmuştur.

Tablo 2. “Öğretim uygulamalarım üzerine başkaları ile tartışma yapmam, beni daha etkili bir öğretmen yapar” görüşünün farklı programlara göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	11,944	3	3,981	3,285	,021	$\bar{X}_{Sınıf} > \bar{X}_{Matematik}$
Gruplarıçi	421,735	348	1,212			
Toplam	433,679	351				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının ‘öğretim uygulamaları için başkaları ile tartışma yaparak kendilerinin daha etkili öğretmen yapabileceği’ görüşü farklı programlara göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-348)}=3,28$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, farklı programlardaki öğretmen adayları, kendi uygulamaları üzerine başkaları ile tartışmaları, onları daha etkili öğretmen yapacağı şeklindeki düşünce programlara göre anlamlı bulunmuştur. Scheffe testi sonuçlarına göre, bu fark Sınıf Öğretmenliğindeki ($\bar{X}=3,76$) öğretmen adaylarının, Matematik Öğretmenliğindeki ($\bar{X}=3,30$) öğretmen adaylarından daha yüksek görüş belirtmelerinden ileri gelmektedir.

Tablo 3. “Öğretim uygulamaları sırasında, edindiğim bilimsel bilgiler üzerine düşünerek kendim de bilgi oluşturmam gerekir”, görüşünün farklı programlara göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	18,168	3	6,056	6,542	,000	$\bar{X}_{\text{Sosyal}} > \bar{X}_{\text{Matematik}}$
Gruplarıçi	322,150	348	,926			$\bar{X}_{\text{Sosyal}} > \bar{X}_{\text{Sınıf}}$
Toplam	340,318	351				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının ‘öğretim uygulamaları sırasında, edindiği bilimsel bilgiler üzerine düşünerek kendilerinde bilgi oluşturmalarının gerektiği’ görüşü farklı programlara göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-348)}=6,54$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, farklı programlardaki öğretmen adayları, kendilerinin uygulamalarında edindiği bilimsel bilgiler üzerinde düşünerek kendilerinin de bilgi oluşturmaları gerektiği fikri programlara göre anlamlı değişiklikler göstermektedir. Scheffe sonuçlarına göre, bu farkın kaynağı olarak Sosyal Bilgiler Öğretmenliğindeki ($\bar{X}=4,47$) öğretmen adaylarının, Matematik Öğretmenliğindeki ($\bar{X}=3,89$) ve Sınıf Öğretmenliğindeki ($\bar{X}=3,97$) öğretmen adaylarından daha yüksek görüş belirtmelerinden ileri gelmektedir.

Tablo 4. “Etkili bir öğretim için hazırladığım planları olduğu gibi takip etmem yeterlidir” görüşünün farklı programlara göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	15,906	3	5,302	5,398	,001	$\bar{X}_{\text{Fen}} > \bar{X}_{\text{Matematik}}$
Gruplarıçi	338,862	345	,982			$\bar{X}_{\text{Sosyal}} > \bar{X}_{\text{Matematik}}$
Toplam	354,768	348				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının, ‘etkili bir öğretim için hazırlanan planları olduğu gibi takip etmesinin yeterli olduğu’ görüşü farklı programlara göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-345)}=5,39$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının, ‘etkili öğretimi gerçekleştirebilmeleri için hazırladıkları ders planlarını aynen takip etmeleri yeterlidir’ düşüncesi farklı programlara göre anlamlı bulunmuştur. Scheffe testi sonuçlarına göre, bu fark Fen Bilgisi Öğretmenliğindeki ($\bar{X}=2,27$) öğretmen adaylarının, Matematik Öğretmenliğindeki ($\bar{X}=1,74$) öğretmen adaylarında daha yüksek görüş belirtmeleri ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliğindeki ($\bar{X}=2,18$) öğretmen adaylarından Matematik Öğretmenliğindeki ($\bar{X}=1,74$) öğretmen adaylarından daha yüksek görüş belirtmelerinden ileri gelmektedir.

Tablo 5. “Bilimsel bilgilerin her türlü sınıf ortamında kullanılabilmesine inanırım” görüşünün farklı programlara göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	13,828	3	4,609	3,351	,019	$\bar{X}_{\text{Fen}} > \bar{X}_{\text{Matematik}}$
Gruplarıçi	477,323	347	1,376			$\bar{X}_{\text{Sosyal}} > \bar{X}_{\text{Matematik}}$
Toplam	491,151	350				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının, ‘bilimsel bilgileri her türlü sınıf ortamında kullanılabileceğine inanırım’ görüşü farklı programlara göre anlamlı farklılık göstermektedir [F(3-347)=5,39, p<.05]. Başka bir deyişle, farklı programlardaki öğretmen adayları, bilimsel bilgilerin her türlü sınıf ortamında kullanılabileceğine inanmaları, programlara göre anlamlı bulunmuştur. Tukey HSD testi sonuçlarına göre, bu fark Fen Bilgisi Öğretmenliğindeki ($\bar{X}=2,73$) öğretmen adaylarının, Matematik Öğretmenliğindeki ($\bar{X}=2,27$) öğretmen adaylarında daha yüksek görüş belirtmeleri ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliğindeki ($\bar{X}=2,73$) öğretmen adaylarından Matematik Öğretmenliğindeki ($\bar{X}=2,27$) öğretmen adaylarından daha yüksek görüş belirtmelerinden ileri gelmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının, öğretmen eğitiminde kullanılan üç öğretmen yetiştirme modeli hakkındaki düşünce ve algılarını tespit etmeye yönelik bu çalışmada, programlar arası farklılıklar incelendiğinde beş maddede ve iki öğretmen yetiştirme modeli kapsamında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Farklı olan görüşler “yansıtma modeli” ve “uygulanmış bilim modeli”nde yer almaktadır. Yansıtma modeline yönelik görüşlerdeki farklılıklar, adayların bilimsel bilgileri öğrenmeleri, onlar üzerinde uygulama içinde ve sonrasında başkalarıyla birlikte tartışmalarda bulunmaları ve sonuçta uygulamalarını farklı şekillerde tekrar düzenlemeleri düşünceleri bulunmaktadır. Uygulanmış bilim modeline yönelik görüşlerdeki farklılıklar ise, bilimsel araştırmalar sonucunda elde edilen bilgilerin bütün sınıf ortamlarında ve hatta olduğu gibi uygulanabileceğine ve de planları olduğu gibi takip etmenin yeterli olabileceği şeklindedir.

Öğretmen adayının öğretim uygulamaları üzerine başkaları ile tartışma yapmasının kendilerini daha etkili bir öğretmen yapabileceği görüşü Sınıf Öğretmenliği programı ile Matematik Öğretmenliği programlarının Sınıf Öğretmenliği lehinedir. Diğer bir anlatımla Sınıf Öğretmenliğindeki adaylar, Matematik Öğretmenliğindekiler ile karşılaştırıldığında daha olumlu görüşler belirtmişlerdir. Bunun nedenlerinden biri de, Sınıf Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının, programlarında uygulamalı derslerle oldukça fazla karşılaşması, bu derslerin yürütülme biçimindeki farklılıklardan (ders sunumu, sunum hakkında öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının eleştirileri) ve uygulamalı ödevlerin yoğunluğundan kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları sırasında edindikleri bilimsel bilgiler üzerine düşünerek kendilerinin de bilgi oluşturabileceğine ilişkin görüşleri, Sosyal Bilgiler programındaki adayları, Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği programlarındakilere oranla oldukça olumlu görüş belirtmişlerdir. Bunun nedenlerinden biri, Sosyal Bilgiler programındaki adayların üçüncü sınıfta aldıkları “bilimsel araştırmaya” yönelik dersin onların üzerindeki etkisi ve bununla ilgili olarak gerek literatür taraması ve gerekse de veri toplamaya olan yatkınlıkları olabilir.

Etkili bir öğretim için yapılan planların takip edilmesi ile bilimsel bilgilerin her türlü sınıf ortamında uygulanabileceğine ait görüşlerdeki farklılıklar, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği programlarındaki adayların Matematik Öğretmenliğindeki adaylara göre daha yüksek görüş ortalamalarından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, bu görüşlerin tamamı olumsuzdur. Görüşlerin olumsuz olmasının nedenlerinden biri, fakültede öğrendikleri kuramsal bilgilerin uygulama okulunda denedikleri, fakat çoğunlukla uygulamaya aktaramamalarından kaynaklanabilir. Diğer bir neden ise, uygulama okullarında yürütülen etkinliklere oldukça fazla katılım göstermeleri (ders anlatımı, materyal hazırlama, öğrencilerle bire bir etkileşim, öğrenci-merkezli uygulamalar vb), pratik amaç edinmeleri ve dolayısıyla bilimsel bilgiyi uygulamada ya göz ardı etmeleri ya da ikinci bir plana koymalarından kaynaklanabilir.

Elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında, bu çalışmayla ilgili üç öneride bulunabilir: Birincisi, bu çalışmada sadece üç farklı öğretmen yetiştirme modeli ile ilgili olarak yansıtıcı modelin öğretmen adaylarının görüşlerinin farklı programlarda ön plana çıktığı görülmektedir. Uluslar arası literatürde de yaygın olan bu öğretmen yetiştirme anlayışının daha da benimsenebilmesi için eğitim fakültesindeki ders içerikleri de dahil olmak üzere derslerin yürütülüş biçimleri, yöntemleri, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yaklaşım tarzları ile ilköğretim ve ortaöğretimde görevli uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına rehberlikleri yeniden sorgulanmalıdır (Collison, 1998; Edwards & Collison, 1996; Ekiz, 2003a; Ekiz, 2003d; Furlong *et al.*, 1996; Furlong *et al.*, 2000; Moyles,

Suschitsky & Chapman, 1999; Spalding & Wilson, 2002). Özellikle yansıtıcı öğretmen yetiştirme modeli kapsamındaki öğretmen adayı görüşlerindeki farklılıklara bakıldığında, bu tür görüşlerin temelinde, uygulama okullarındaki etkiler mevcuttur (Burchell & Westmoreland, 1999). Bu kapsamda ilköğretimde uygulanmakta olan yeni programların özelliklerinin öğretmen adaylarının düşünceleri üzerine etkileri ve uygulama okullarının öğretmen adaylarına yaklaşım biçimleri ve uygulamaları araştırılabilir.

İkincisi, programlar arası farklılıklara yönelik olası açıklamaların nedenlerinin derinlemesine nitel yöntemlerle araştırılması gerekliliğidir. Üçüncüsü, bu ve benzeri araştırma diğer eğitim fakültelerinde de yapılarak örneklemin genişletilip, ülkemizi temsili verilerin elde edilmesi önerilmektedir. Bu araştırmada dört farklı öğretmenlik programı açısından bir inceleme yapılmıştır. Sonraki araştırmalarda, bu programlara ek olarak diğer öğretmenlik programlarında da benzer çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Alexander, R. (1997). *Policy and practice in primary education* (2nd edition). London & Routledge: Open University Pres.
- Atkinson, T. (2000). Learning to teach: Intuitive skills and reasoned objectivity. In T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *The intuitive practitioner* (pp. 69-83). Buckingham & Philadelphia: Open University Pres.
- Burchell, H. & Westmoreland, S. (1999). Relationship between competence-based education and student reflection on practice: A UK case study of initial teacher training. *International Journal of Training and Development*, 3 (2), 156-166.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Collison, J. (1998). Mentoring: Realising the true potential of school-based ITE. In C. Richards, N. Simco & S. Twisleton (Eds.), *Primary teacher education: High status? High standards* (pp. 173-180). London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Edwards, A. & Collison, J. (1996). Partnerships in school-based teacher training: A new vision? In R. McBride (Ed.), *Teacher education policy* (pp.49-619). London: Falmer Press.
- Ekiz, D. (2003a). An analysis of the content of ITE curriculum for the primary phase in Turkey: Theoretical underpinnings and practice. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 31-52.
- Ekiz, D. (2003b). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında düşünceleri. *Milli Eğitim*, 158, 146-160.
- Ekiz, D. (2003c). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003d). Öğretmen adaylarının öğretim elemanları ve dersler hakkında olumsuz algılarının tespit edilmesi: Etnografik bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 4 (12), 91-103.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Re-forming professionalism?* Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Furlong, J., Whitty, G., Miles, S., Barton, L. & Barrett, E. (1996). From integration to partnership: Changing structures in initial teacher education. In: R. McBride (Ed.), *Teacher education policy* (pp. 22-35). London: Falmer Press.
- Laursen, P. F. (1996). Professionalism and the reflective approach to teaching. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism identities and knowledge*. London & Washington: The Falmer Pres.
- Malikow, M. (2005). Are teachers born or made? The necessity of teacher training programs. *National Forum of Teacher Education Journal-Electronic*, 16 (3), 1-3.
- Menter, I., Brisard, E., & Smith, I. (2006). Making teachers in Britain: Professional knowledge for initial teacher education in England and Scotland. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (3), 269-286.

- Moyles, J. Suschitsky, W & Chapman, L. (1999). Mentoring in primary schools: Ethos, structures and workloads. *Journal of In-service Education*, 25(1),161-172.
- Pollard, A. (2002). *Reflective teaching*. London: Continuum.
- Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. London: Arnold.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (4), 154-193.
- Simko, N. (1998). Initial teacher education as the acquisition of technical skills for teaching: A panacea for the future. In C. Richards, N. Simco & S. Twiselton (Eds.), *Primary Teacher Education: High status? High standards?* (pp.118-127). London: Falmer Press.
- Smith, E. (1999). Ten years of competency-based training: The experience of accredited training providers in Australia. *International Journal of Training and Development*, 3 (2), 106-117.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge University Pres. Cambridge.
- YÖK& DÜNYA BANKASI (1998). *Fakülte-okul işbirliği: Milli Eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi*, Ankara: YÖK.

EK 1. Anket

- 1 Yaparak öğrenmem, etkili bir öğretmen olmam için yeterlidir.
- 2 Deneyimli bir öğretmenin sadece deneyimlerinden yararlanmam beni etkili bir öğretmen yapar.
- 3 Teorik bilgi almadan kazandığım deneyim, etkili bir öğretmen olmam için yeterlidir.
- 4 Sadece bilimsel bilgileri uygulamada kullanarak etkili bir öğretmen olacağımı düşünürüm.
- 5 Öğretmenlik uygulamalarımı sadece model aldığım öğretmen izlemelidir.
- 6 Öğretmenlik mesleğinin inceliklerini deneyimli bir öğretmenden öğrenmem yeterlidir.
- 7 Öğretmenlik mesleğinin gereklerini ve inceliklerini deneyimli bir öğretmenden öğrenmem yeterlidir.
- 8 Öğretmen olduğumda düzenli olarak hazırlanan seminerlerde verilen bilimsel bilgileri uygulamaya aktarmam beni etkili bir öğretmen yapar.
- 9 Öğretim uygulamalarında karşılaştığım bütün sorunları, bilimsel bilgileri uygulamaya koyarak çözemem.
- 10 Öğretim uygulamalarım üzerine başkalarının düşüncelerini almam, beni daha etkili bir öğretmen yapar.
- 11 Öğretim uygulamalarım üzerine başkaları ile tartışma yapmam, beni daha etkili bir öğretmen yapar.
- 12 Öğretim uygulamalarım sırasında araştırma yapmam, uygulamalarımın gelişmesine önemli katkılarda bulunur.
- 13 Öğretim uygulamaları sırasında, edindiğim bilimsel bilgiler üzerine düşünerek kendim de bilgi oluşturmam gerekir.
- 14 Öğrendiğim kuramların büyük bir çoğunluğunu öğretmenliğe başladığımda kullanabileceğimi düşünmüyorum.
- 15 Öğrendiğim bilimsel bilgileri olduğu gibi değil, uygulama ortamlarına göre kullanmam daha etkilidir.
- 16 Model alacağım öğretmenin otoriter olmasını tercih ederim.
- 17 Mesleki yeterliğim için, sadece model aldığım öğretmenin değerlendirme ölçütleri yeterlidir.
- 18 Gözlemleyerek öğrenmem, etkili bir öğretmen olmam için yeterlidir.
- 19 Etkili bir öğretmen olmam için, sadece bilimsel bilgilere göre öğretim etkinliklerini uygulamam gerekir.
- 20 Etkili bir öğretmen olmam için sadece usta (öğretmen)-çırak (öğretmen adayı) ilişkisi yeterlidir.
- 21 Etkili bir öğretmen olmam için sadece model alacağım bir öğretmenin olması yeterlidir.
- 22 Etkili bir öğretmen olmam için sadece deneyimli bir öğretmeni model almam yeterli değildir.
- 23 Etkili bir öğretmen olmam için hazır bilimsel bilgiyi kullanmam yeterlidir.
- 24 Etkili bir öğretmen olmam için deneyimimi sorgulamam gerekmez.

- 25 Etkili bir öğretmen olabilmem için gerekli bilgileri kitaplardan öğrenmem yeterlidir.
- 26 Etkili bir öğretim için hazırladığım planları olduğu gibi takip etmem yeterlidir.
- 27 Edindiğim kuramsal bilgileri uygulamam sırasındaki yeni gelişmelere göre değiştirmem daha etkilidir.
- 28 Edindiğim kuramsal bilgileri uygulama sırasındaki problemlere göre değiştirmem daha etkilidir.
- 29 Edindiğim deneyimler üzerine düşünmem sonucunda daha etkili bir öğretmen olurum.
- 30 Edindiğim bilgiler üzerine düşünmem sonucunda daha etkili bir öğretmen olurum.
- 31 Ders planlarını önceden hazırlasam dahi, uygulamam sırasında ortaya çıkabilecek değişikliklere yanıt verebilmem beni daha etkili öğretmen yapar.
- 32 Deneyimli öğretmenin uygulamalarını takip etmem beni etkili bir öğretmen yapar.
- 33 Deneyimli öğretmenin önerilerine uymam beni etkili bir öğretmen yapar.
- 34 Deneyimlerim üzerine düşünmek yerine bilimsel bilgileri kullanmam yeterlidir.
- 35 Deneyime dayalı edindiğim bilgileri, uygulamam sonucunda tekrar düşünmem beni daha etkili bir öğretmen yapar.
- 36 Bilimsel bilgilerin her türlü sınıf ortamında kullanılabileceğine inanırım.