

UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNE GÖRE OKUL DENEYİMİ GRUBU DERSLERİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARI

Savaş BAŞTÜRK*

Öz

Bu çalışmanın amacı, uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi/Öğretmenlik Uygulaması dersleri ve öğretmen adayları hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bunu yapabilmek için, aktif olarak uygulama öğretmenliği yapan öğretmenlerden 6'sı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yazıya dökülen görüşme metinleri, nitel yöntemler kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır. Araştırmanın önemli bazı sonuçları şu şekildedir: Araştırmaya katılan uygulama öğretmenleri uygulama öğretmenliği konusunda eğitim almak istemektedirler ve bu işi mesleki gelişim açısından yararlı bulmaktadırlar. Adayların Okul Deneyimi kapsamında yaptıkları etkinlikler öğretmenler tarafından tam olarak bilinmemektedir. Öğretmenler bir öğretmene en az 6 öğretmen adayı verilmesini doğru bulmamakla birlikte, ek ders ücreti almak için buna mecbur olduklarını belirtmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayı, matematik eğitimi, öğretmen yetiştirme

Abstract

This study aimed to investigate mentors' views about the process and practices of School Experience and Teaching Practice Courses. To end this, semi-structured interviews conducted with 6 mentors. Data were analyzed and interpreted by qualitative methods. Some of the most important findings of this study can be summarized as follows: The mentor teachers are willing to receive training about mentoring. They are not completely aware of the activities of the School Experience course. Mentoring is considered to be very useful by the mentors for professional development. Minimum of 6 teacher candidates is too high for a mentor to work with.

Keywords: School experience, teacher practice, student teachers, mathematics education, teacher training

Pek çok bilimsel ve teknolojik gelişmenin baş döndürücü bir hızla yaşandığı günümüzde, toplumların değişimlere ayak uydurarak varlıklarını devam ettirebilmesinde şüphesiz öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Dünyadaki gelişmiş ülkelere baktığımızda bu alanda yapılacak reform çalışmalarına, eğitim sistemlerini yenilemekle, bu yenileme işlemine de öğretmen yetiştirme sorunlarını çözümlenmekle başladıkları görülmektedir. Bu bağlamda, artık öğretmen yetiştirmedeki geleneksel yaklaşımlar yerini bilimsel araştırmalar ışığında geliştirilen ve çağın ihtiyaçlarına uygun öğretmenler yetiştirmeye olanak verecek yeni uygulamalara bırakmaktadır.

Ülkemizin de bu gelişmelerden uzak kalması beklenemezdi ve nitekim 1997-1998 yıllarında başlayan eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma süreciyle birlikte, öğretmen yetiştirmede çok önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin belki de en önemlisi, öğretmen adaylarının okullarda yaptıkları uygulamaların miktarının ve niteliğinin artırılması olduğu söylenebilir. Öztürk'ün (2005) ifadesine göre, örneğin İlköğretim Bölümünde okuyan adayların uygulama okullarında yaptıkları staj süresi yeniden yapılanma süreciyle birlikte %300 artmıştır. Gerçekten bu süreç öncesi öğretmen adayları Flaxman, Ascher ve Harrington (1988) tarafından “doğal staj” olarak nitelendirilen, genellikle öğretmen adayı ve uygulama öğretmenin inisiyatifine terk edilmiş bir staj uygulamasıyla karşı karşıya idiler. Bu durum yapılan değişikliklerle birlikte yine bu üçlünün ifade ettikleri “planlı staj” hâlini almıştır. Bu ikinci tür stajda taraflar yapılandırılmış programlar çerçevesinde belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmektedirler ve birincine göre fakülte öğretim elemanına ve uygulama öğretmene daha çok sorumluluklar verilmektedir.

Gökçe ve Demirhan (2005) öğretmen yetiştirme programlarındaki okul uygulamalarının en önemli işlevini, öğretmenlik mesleğinin tanıtılması ve bu doğrultuda katılımcı işbirliği ile okullarda görevli olan uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkıda bulunabilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla bu uygulamalarla öğretmen adayları, öğretmenlerin gözetiminde fakültelerde öğrendiklerini uygulamayı öğrenmektedirler. Eğer birinin gözetiminde bir şeyler öğrenmeye çalışıyorsak, öğrenmelerimiz o kişiyle neyi nasıl yaptığımızla, ondan ne tür yardımlar aldığımızla ve birlikte yapılanlar üzerine neler konuştuğumuzla çok sıkı bir ilişki içindedir (Wells, 1995). Wilson ve Berne (1999) adayların okullarda yaptıkları uygulama sürecinde özellikle kritik içeren mesleki diyalogların onların gelişiminde önemli bir rolü olduğunu belirtmektedirler. Öte yandan, bazı araştırmacılar da öğretmen adayı ile uygulama öğretmeni arasındaki sürecin, sadece aday için değil, öğretmen için de öğretim davranışlarını geliştirme adına faydalı olduğunu ifade etmektedirler (Crowther ve Cannon, 1998; Healy,

Ehrich, Hansford ve Stewart, 2001). Bu özellikleri dikkate alınarak söylenecek olursa, öğretmen eğitiminde uygulama öğretmenliği şansa bırakılmayacak kadar önemli (Ganser, 1996) bir sorumluluktur. Bu nedenle uygulama öğretmenliği yapacak öğretmenlerin iyi organize edilmiş bir program dâhilinde, gerekli becerileri kazanacak şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Gaston ve Jackson, 1998; Zachary, 2002).

Bilindiği gibi öğretmen adayları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması adı verilen iki ders aracılığıyla okullarda uygulamalar yapmaktadırlar. Bunlardan ilki tamamen gözleme dayanan bir ders olup, adayların haftada dört saat derslere girerek etkinlik kitapçığında belirlenen etkinlikleri sırayla yapmalarına ve hazırladıkları raporları ilgili öğretim elemanına teslim etmelerine dayanmaktadır. Ayrıca gözlem yapmanın yanında, adaylardan dersin belirli bölümlerinde örneğin başında, ortasında ve sonunda uygulama öğretmenin gözetiminde ders anlatmaları da istenmektedir. Adayların daha aktif rol almalarını gerektiren Öğretmenlik Uygulaması dersine gelince, bu ders altı saat uygulama okulunda ve iki saat de fakültede olmak üzere toplam sekiz saat olarak verilmektedir. Adaylardan okulda bulundukları bu altı saatin en az üç saatinde öğretmenlerin gözetiminde ders anlatmaları beklenmektedir. Dersin fakültedeki kısmı ise, ders anlatımlarının diğer öğretmen adayları ve öğretim elemanı ile kritik edilerek tartışılması şeklinde geçmektedir. Bu dersteki temel amaç öğretmen adayına meslek öncesi uygulama öğretmeni ve fakülte öğretim elemanının yardımıyla deneyim kazandırmak ve yapılabilecek olası hataları değerlendirilerek birlikte çözüm bulmaktır.

Öğretmen adaylarının uygulama okullarında geçirdikleri süreç önemli ve çok yönlü incelenmesi gereken bir konudur. Bu nedenle konuyla ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda araştırmacılar genellikle şu konuları ele almışlardır:

- Taraflar arasındaki iş birliği yetersizlikleri (Baştürk, 2007; Çetin ve Bulut, 2002; Gökçe ve Demirhan, 2005; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Paker, 2005);
- Uygulama öğretmenlerinin kendi görevleri hakkındaki görüşleri (Jones, 2001; McIntyre, Hagger ve Wilkin, 1993; Wright ve Bottery, 1997);
- Uygulama öğretmenlerinin (Borko ve Mayfield, 1995; McNamara, 1995) ve okul deneyimi grubu derslerinin öğretmen adayları üzerindeki etkilerinin incelenmesi (Oğuz, 2004; Özdemir ve Çanakçı, 2005; Yoldaş, Aycan, Arı ve Türkoğuz, 2002);
- Okul Deneyimi dersinin ve bu ders kapsamında yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi (Ergüneş, 2005; Gürbüz, 2000; Köroğlu, Başer ve Yavuz, 2000);

- Öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve fakülte öğretim elemanının Okul Deneyimi grubu dersleriyle ilgili görüşleri (Azar, 2003; Booth, 1993; Maynard, 2000; Kete, Aydın, Avcu ve Babur, 2007; Kılıç ve Acat, 2007; Sılay ve Gök, 2004; Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Yeşil ve Çalışkan, 2006; Zanting, Verloop ve Vermunt, 2001).

Şüphesiz öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini tanıma ve okula uyum sürecinin, bu süreçteki kazanımlarının daha verimli olabilmesi ve var olan sistemde iyileştirme ve düzenlemelerin yapılabilmesi için sistemin çeşitli yönleriyle ele alınarak incelenmesi çok önemlidir. Yukarıda da ifade edildiği gibi, uygulama öğretmenlerinin bu sistem içindeki rolleri ve üstlendikleri sorumluluklar her geçen gün artmaktadır. Dolayısıyla onların mevcut sistem hakkındaki görüş ve düşünceleri gerek fakültelerde verilen eğitim gerekse uygulama okullarında yapılan uygulama süreci hakkında çok önemli ipuçları verecektir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın amacı, uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi/Öğretmenlik Uygulaması dersleri ve öğretmen adayları hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktır. Konu pek çok yönden ele alınabileceğinden, belirtilen amaç aşağıdaki ifade edilen boyutlarda ve bu boyutları ortaya koymaya yönelik sorular yardımıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu soruların belirlenmesinde yukarıda adı geçen literatürdeki çalışmaların ve özellikle öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan informal görüşmelerin etkisi olmuştur:

1. *Uygulama öğretmenliği yapma açısından öğretmenler:* Öğretmenler kendilerini uygulama öğretmenliği yapma konusunda nasıl değerlendirmektedirler? Bu konuda eğitime ihtiyaçları var mıdır? Uygulama öğretmenleri, derslerinin öğretmen adayları tarafından izlenmesinden nasıl etkilenmektedirler? Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının yaptıkları etkinlikler hakkında bilgi sahibi midirler?
2. *Öğretmenlerin okul uygulamalarının işleyişine yönelik düşünceleri:* Uygulama öğretmenlerinin okul deneyimi grubu derslerinin işleyişi hakkındaki düşünceleri nelerdir? Her öğretmene uygulama öğretmenliği görevi verilebilir mi? Uygulama öğretmenlerine göre, bazı öğretmenlerin adaylara ders anlattırmak istememesinin nedenleri nelerdir? Bir uygulama öğretmenin, ek ders ücreti alabilmesi için, en az 6 öğretmen adayıyla çalışmak zorunda olmasının olumsuz yanları nelerdir?

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde (Karasar, 2000) nitel bir araştırmadır. Var olan bir durum kendi koşulları içinde ve dışarıdan herhangi bir etki yapılmaksızın incelenmektedir. Araştırma problemine, toplanan veriler yardımıyla açıklamalar ve yorumlar getirilmeye çalışılmaktadır. Nicel araştırma yaklaşımının aksine, temel amaç, sayılar yoluyla genellenebilir sonuçlara ulaşmaktan ziyade araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Genelleme kaygısı taşınmadığından, elde edilen bulgular sadece araştırmaya katılan öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla bu tür araştırmalarda sıklıkla takip edilen “verilerin olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan sunulması (Yıldırım ve Şimşek, 1999) yolu” benimsenmiştir.

Örneklem

Araştırma kapsamında İstanbul ili Anadolu yakası sınırları içerisinde bulunan 3 farklı lisede çalışan ve stajyer öğrencileri bulunan 6 uygulama öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Amaçlı örnekleme yoluyla seçilen bu öğretmenlerin hizmet yıllarının farklı olmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme; önceden hazırlanmış soruların olduğu ve görüşülen kişinin bu sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir (Kuş, 2003). Görüşmeler görüşme yapılacak kişiyle aynı mekânda sözlü olarak yapılabileceği gibi ses ve resim iletebilen araçlarla, sağır ve dilsizlerin özel işaretleri kullanılarak da yapılabilir. Görüşmede amaç; somut veriler elde etmektir. Somut veriler arasında raporlar, dokümanlar, istatistikî raporlar ve benzeri diğer kaynaklar da bulunabilir. Pek çok yöntemde olduğu gibi görüşmenin de bazı avantaj ve dezavantajları vardır. Örneğin, görüşmecinin görüşülen kişiyi etkilemesiyle ortaya çıkan “görüşmeci etkisi”. Bu, soru formlarının geçerlik ve güvenilirliğini pozitif ya da negatif yönde değiştirebilir. Bu etkiyi ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için görüşme sırasında kullanılacak soru formlarının standart olması ve görüşmecilerin iyi eğitilmeleri gerekmektedir. Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak bu sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme yönteminin, araştırmacıya esneklik sağlaması, derinlemesine yanıtlar alınabilmesi, jest ve mimiklerle verilen

mesaj ve bilgileri elde etme olanağı vermesi, sözlü olarak yanıt vermenin yazılı olarak yanıt vermeden daha kolay olması, görüşülen kişinin verdiği anlık tepki ve yanıtları gözlemlene şansının bulunması, yanıtlayıcının anlamadığı sorulara gerekli açıklamanın yapılabilmesi, yanıtlayıcının başkalarına danışmadan yanıt vermesinin sağlanması gibi sıralanabilecek üstünlükleri vardır. Buna karşın, maliyeti yüksek bir yöntem olması, anket ya da diğer tekniklere kıyasla daha zaman alıcı olması, görüşmeciden doğan hatalar, bu yolla elde edilen bilgilerin büyük olasılıkla, yanıtlayıcının öznel yargısını ve sadece hatırladıklarını kapsamaması, uygun zaman ve mekânı ayarlama problemi ve görüşmedeki sonucun yanıtlayıcının isteğine bağlı ve kendini ifade etme becerisiyle sınırlı olması gibi özellikler görüşme tekniğinin sınırlılıkları arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Görüşme formunda yer alan sorular, ilgili literatürden (Audouin, 1996; Hudson, 2007; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Robert, 1995), araştırmacının alandaki deneyimlerinden ve uygulama öğretmenleri ile yaptığı informal görüşmelerden hareketle hazırlanmıştır. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce, görüşme formunda yer alan sorular Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Anabilimdalı'nda çalışan 3 uzmana incelettirilerek araştırma amacına uygun oldukları konusunda onay alınmıştır.

Görüşme formu toplam 9 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların ilk üçü öğretmenlerin kişisel bilgilerine belirlemeye (kaç yıldır öğretmenlik yaptıkları, bugüne kadar kaç stajyer öğrencileri olduğu ve mezun oldukları fakülte) yöneliktir. Dördüncü soru öğretmenlerin uygulama öğretmenliği yapma konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleri ve bu konuda bir eğitim almak isteyip istemediklerini öğrenmeye, beşinci soru öğretmen adaylarının sınıfta bulunmalarının öğretmenleri nasıl etkilediğini ortaya koymaya yöneliktir. Altıncı soruyla araştırmaya katılan öğretmenlerin, adayların Okul Deneyimi dersi kapsamında yaptıkları etkinliklerden haberdar olup olmadıkları ve bunu takip eden soru ile de bazı öğretmenlerin (öğretmenlerin kendi üzerlerine alınmamaları ve rahat yanıt verebilmeleri için soru bu şekilde yapılandırılmıştır) adaylara ders anlattırmak istememeleri altında yatan nedenlerin neler olabileceği sorulmuştur. Sekizinci soru, öğretmenlerin Okul Deneyimi grubu derslerinin işleyişi hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak amacıyla yöneltilmiştir. Bu soruyu öğretmenlerin her öğretmenin uygulama öğretmenliği yapması konusundaki düşüncelerini sorgulayan soru izlemiştir. Onuncu ve son soruda ise, öğretmenlere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Öğretmen adaylarının MEB’e bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge” (MEB, 1998) uyarınca bir uygulama

öğretmenine düşen aday sayısının 6'dan az 15'den fazla olmamasını nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur.

İşlem

Görüşmeler katılımcı öğretmenlerden izin alınarak onların çalıştıkları okullarda ve rahat bir ortamda yapılmış ve bir ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Her görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Kayda alınan görüşmeler daha sonra yazılı ortama geçirilmiş bir nitel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerin program kullanılarak yapılması, araştırmacının verilere daha yakın durmasını sağlaması bakımından araştırmanın güvenilirliğini artıran bir durum (Kuş, 2003) olarak değerlendirilmiştir. Sorulara verilene yanıtlar, betimsel ve içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. İçerik çözümlemesi; verilerin kodlanması, kategorilerin (temaların) bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu nedenle, araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde, uygulama öğretmenlerinin her soruya verdikleri yanıtlar, araştırma amaçlarına göre kullanılan nitel analiz programı yardımıyla kodlanmıştır. Tüm analiz ve yorumlama işlemleri bittikten sonra, bunlar görüşme yapılan öğretmenlere gösterilerek söylediklerinden bu yorumların yapılıp yapılamayacağını onayı (görüşmeci onayı) alınmıştır. Böylece yapılan analiz ve yorumların güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında, görüşmeye katılan öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma bulgularının okuyucu tarafından daha iyi anlaşılması ve araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması bağlamında, zaman zaman bulgularda öğretmenlerin yanıtlarından alıntılara yer verilmektedir. Alıntılarda yer alan öğretmen isimleri araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi isimleri olmayıp araştırmacı tarafından belirlenmiş isimlerdir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Tablo 1'den de anlaşıldığı gibi, öğretmenlerden en az tecrübeli olanı 10 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Üç öğretmenin hizmet yılı 20 ve üstüdür. Bu verilere

göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin tecrübeli ve çok tecrübeli oldukları söylenebilir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri ve Mezun Oldukları Fakülte

Şükran	Musa	Ayfer	Emine	İsmail	Mukaddes
12 yıl	23 yıl	18 yıl	20 yıl	28 yıl	10 yıl
Fen- Edebiyat Fakültesi	Fen- Edebiyat Fakültesi	Fen- Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	Fen- Edebiyat Fakültesi

Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımına bakıldığında, 4 öğretmenin fen-edebiyat, 2 öğretmenin de eğitim fakültesinden mezun olduğu görülmektedir. Bugüne kadar her öğretmenin yaklaşık 11 stajyer öğrencisi olmuştur. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenler hem öğretmenlik mesleğinde hem de uygulama öğretmenliği yapma konusunda tecrübelidirler.

Uygulama Öğretmenliği Yapma Konusunda Öğretmenlerin Düşünceleri

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama öğretmenliği yapma konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleri, bu konuda bir eğitim almak isteyip istemedikleri, adaylar derslerini izlerken neler hissettikleri ve adayların Okul Deneyimi dersi kapsamında yaptıkları etkinliklerden haberdar olup olmadıklarına yönelik sorulara verdikleri yanıtların analizinin bulgularına yer verilecektir.

Öğretmenlere uygulama öğretmenliği yapma konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda, 2 öğretmen “yetersiz”, 3 öğretmen ise “yeterli” şeklinde cevap vermişlerdir. 1 öğretmen ise bu soruyu yanıtlamamıştır. Öğretmenlerin 5’i bu konuda eğitim almak istediklerini söylemektedirler. Eğitim almak istemediğini belirten Şükran Öğretmenin aşağıda yer alan cevabına bakıldığında, bu öğretmenin uygulama öğretmenin rolü ve okul deneyimi uygulamaları konusunda nasıl bir algıya sahip olduğu da anlaşılmaktadır. Örneğin ona göre öğretmen adayları sadece gözlem yapmaktadırlar ve dinleyip gitmektedirler. Uygulama öğretmenin görevi, adayları yönlendirmek değil, sadece

soru sorarlarsa yanıtlamaya çalışmaktır. Bu ifadelerden Şükran Öğretmenin, adayların yaptığı stajı geçmiş yıllarda yapılan ve öğretmen adaylarının sadece ders dinleyip birkaç saat ders anlattıkları staj şeklinde algıladığı söylenebilir.

Şükran: Eğitim almak istemem. Onlar gözlemliyorlar sadece. Neler sordularsa cevap vermeye çalıştım. Eğitim olup da bizim asli görevimiz değil tabii. Stajyerlere şöyle davran, şunu göster. Eğitim fakültesinin onları yönlendirmeleri lazım. Sorarlarsa cevap veriyoruz; sormazlarsa sessizce dinleyip gidiyorlar. Bazen hocaları geldiğinde son zamanlarda üniversiteden devam edip etmediklerini, sınıf ortamını görmek için öğretmenin hareketini görmek için; onun dışında eğitim alıp ne olacak bilmiyorum.

Öğretmenlerin, adaylar derslerini izlerken hangi duyguları yaşadıklarına gelince, sadece 1 öğretmen stres ve heyecan gibi duygular yaşadığını belirtirken, diğer 5 öğretmen böyle duygular yaşamadığını ve derslerini rahat bir şekilde anlattığını ifade etmiştir. Örneğin stres yaşadığını belirten Emine Öğretmen, buna neden olarak karşısında bilen insanların olmasının kendisini biraz tedirgin ettiğini söylemektedir.

Emine: Öğretmen adayları dersimi izlerken biraz stres oluyor tabii. Karşımda bilen insanlar olduğu için biraz geriliyorum. Çünkü her şeyin en iyisini yapmak isteyen bir öğretmenim, bu da beni geriyor.

Öte yandan öğretmenlerden Mukaddes ve Şükran, adayların sınıftaki varlıklarının kendileri üzerinde herhangi bir olumsuz etkisinin olmadığını; ancak öğrencilerin sınıfta yabancı biri ya da birilerinin bulunmasından dolayı dikkatlerinin dağılabildiğini, hareketlerinin değiştiğini ve bunun da sınıf yönetimine yönelik problemler ortaya çıkardığını dile getirmişlerdir.

Mukaddes: Öğretmen adayları dersimde iken onlar yokmuş gibi ders yapıyorum. Onların varlığı etkilemiyor beni. Benim anlatımına etkisinden ziyade çocuklar sınıfta yabancı birisi olduğu için daha farklı psikolojide oluyor. Yani dersin akışı düzgün iken onlar var iken çocukların davranışı değişebiliyor. (...) Çocukların dikkati dağılıyor.

Sonuç olarak denilebilir ki; adayların sınıftaki varlıkları, öğretmenler için sadece sınıf yönetimine yönelik problemler yaşamalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla bazı öğretmenlerin stajyerlerle çalışmak istememesinin altında yatan en önemli nedenlerden birinin bu olduğu söylenebilir.

Adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında yapmış oldukları etkinliklerden haberdar olup olmadıklarına yönelik soruya, öğretmenlerden 2'si haberdar

olmadığını, 2'si kısmen haberdar olduğunu, diğer 2'si ise haberdar olduğunu söylemiştir.

Musa: (...) Zaman zaman öğretmen adaylarının getirdiği şeylerin hakkında bilginiz oluyor. Önceden haberimiz olmuyor veya önceden söyleyip bir etkinlik yapabiliyorlar. (...) Tabii ki baştan haberimiz olsa daha iyi olur.

Öğretmenlerden Emine, yapılan etkinliklerin bir kısmından haberi olduğunu ve bunda da hatanın kendisine ait olduğunu; çünkü adayların etkinlik kitapçığını kendisine verdiğini; ancak tam olarak incelemeyişi söylemektedir.

Emine: Şimdi öğretmen adaylarının yaptıkları etkinliklerin bir kısmından haberdarım. Aslında hepsinden haberdar olabilirdim; çünkü arkadaşlar bana getirdiler. Ama bu benim eksikliğim. Hepsini incelemedim ben. (...) Sonuçta yapılanlara bakacak olursak çok faydalı buluyorum ve [öğretmen adaylarının] çok donanımlı yetiştirdiklerini düşünüyorum bizlere göre, yetiştiğimiz döneme göre.

Mukaddes Öğretmen de yapılan etkinliklerden haberi olmadığını ve daha önceden bilgilendirilmenin iyi olacağını belirtmektedir. Ayrıca kendisinde öğretmen adaylarının yaptıkları etkinlikleri gizlemeye çalıştıkları izlenimi oluştuğu için artık ne yaptıklarıyla fazla ilgilenmediğini ifade etmektedir. Adayların bu şekilde davranmasında, belki de öğretmenin ders anlatışının dinlenip kritik edilmesi amacıyla yapılan etkinlik çerçevesinde yazdıkları yorumların öğretmenin hoşuna gitmeyeceğini düşünüyor olmaları etkin rol oynamıştır.

Şükran Öğretmen ise öğretmen adaylarının, etkinliklerin hepsini birden aynı gün imzalattıklarına dolayısıyla inceleme fırsatı bulamadığına dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, öğretmenler adayların yaptıkları etkinlikler hakkında çok az ve yüzeysel bir bilgiye sahiptirler ve bunlardan ancak kendilerine imzalattırmak için getirildiğinde haberdar olmaktadır.

Mukaddes: Çok birebir haberdar olduğumu zannetmiyorum. Takip ediyorum ve güzel yetiştirdiklerini [öğretmen adaylarının] hep söylüyorum zaten. Aslında daha önceden verilse daha iyi olur. Haberimiz olmuyor bizim. O yüzden ben gelip bakıyorum ne yapıyorlar diye. Bazen saklıyorlar gibi geliyor yaptıklarını. Hani öğretmen okumasın gibilerinden. Ben de artık bakmıyorum.

Şükran: Etkinlikleri tek tek aklımda tutamam ama hepsinden hemen hemen haberim oluyordu. Toptan bazen aynı gün imzalattıyorlar. Sınıflar çok kalabalık geldiklerinde hepsini birden alamıyordum. İki iki geliyorlardı; kendilerine günler vermiştim. Yani kendilerine faydalı olduktan sonra etkinliğin benim için de bir sakıncalı şeyi yok.

Öğretmenlerin Okul Deneyimi Grubu Derslerinin İşleyişi Hakkındaki Genel Düşünceleri

Bu bölümde, sırasıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin okul deneyimi grubu derslerinin işleyişi, her öğretmenin uygulama öğretmenliği yapıp yapmaması, bazı öğretmenler tarafından adaylara ders anlattırılmamasının nedenleri ve bir öğretmene en az 6 aday verilmesi uygulaması hakkındaki düşüncelerine yer verilecektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere Okul Deneyimi grubu derslerinin işleyişiyle ilgili neler düşündükleri sorulduğunda tümü, şimdi yapılan stajın daha verimli olduğunu, kendilerinin zamanında staj döneminin çok kısa sürdüğünü, önemsiz görüldüğünü (Ayfer), öğretmen adaylarına değer verilmediğini, rehberlik alamadıklarını (Mukaddes) ve şimdiki öğretmen adayları gibi etkinlikler yapmadıklarını sadece gözlem yapıp ders anlattıklarını (Mukaddes, İsmail, Şükran) ifade etmektedirler.

Ayfer: Olumlu değişiklikler çok fazla.

Araştırmacı: Sizin yaptığınız staj hakkında ne düşünüyorsunuz?

Ayfer: Çok iğrençti! İnsan yerine konulmuyorduk. Ben şimdi öyle davranmıyorum. Önemsiz bir işmiş gibi görünse de çok önemli.

Araştırmacı: Siz staja gitmiş miydiniz?

Mukaddes: Ben fen fakültesi [öğrencisi] olduğum için bizde staj sadece bir aydı. Haftada bir kez giderdik.

Araştırmacı: Neler yaptınız bu staj döneminde?

Mukaddes: Gidip derse bakıyorduk. Böyle not mot alma yok. En son bir kez ders anlatmıştık. Benim öyle uygulama öğretmenim falan olmadı.

İsmail: (...) Fark var tabii. Beni bir okula gönderdiler, git orda staj yap dediler. Bir öğretmenin denetiminde derse girdim, gözlemledim, öğretmen olmadığında ders anlattım; olay bu.

Her öğretmene uygulama öğretmenliği görevinin verilmesine, Ayfer Öğretmen “kötü” örnek olabilecek öğretmenlerin öğretmen adaylarıyla çalışmaması gerektiğini söyleyerek karşı çıkmaktadır. Emine Öğretmen bu görüşe katılmakla birlikte bu tür öğretmenlerin öğretmen adaylarının sınıfta bulunmaları nedeniyle derslerini daha iyi vermeye çalışacaklarını, bunun da olumlu bir durum olacağını ifade etmektedir. Bu düşünce, “Öğretmen kendi eksikliğini kendisi sınıfta göremeyebiliyor, stajyerler sayesinde görebilir. Derse hazır girmek zorunda kalır.”

gerekçesiyle Şükran Öğretmen tarafından da desteklenmektedir. Öte yandan, öğretmenlere göre uygulama öğretmenliği yapma, öğretmenin kendi bilgi ve tecrübelerini öğretmen adaylarına öğretmesi (Musa), yeni davranış biçimleri kazanması (İsmail) ve adaylardan bir şeyler öğrenmesi (Mukaddes) bağlamında denenmesi gereken bir durumdur.

Emine: Hem evet, hem hayır. Her öğretmen stajyer alma yeterliliğine sahip değil. Yanlış örnek olabilir. Ama yok. Çok da yanlış örnek sayılmaz. Öğretmen adayları bazı şeyleri gözliyorlar; ama neticede onlar da buraya gökten zembille inmediler. Onlar da öğrenci sıralarında oturarak geldiler. Dolayısıyla öğretmenin nasıl olması gerektiğini bilen insanlar. Almalı da diyebilirim, almamalı da diyebilirim. Doğruları da var, yanlışları da var aslında.

Araştırmacı: Sözlerinizi biraz daha açabilir misiniz?

Emine: Bazı öğretmenlerimiz çok başarılı değiller, zararlı olabilir ama tam tersine dersimde beni gözleyen var diyerek kendisini daha çok geliştirmeye çalışabilir artısı da olabilir, eksisi de olabilir. Tam doğrudur, tam yanlıştır diyemem.

Ayfer: Hayır!

Araştırmacı: Neden?

Ayfer: Kötü örnekler stajyer almamalı. Nedir bu kötü örnek? İsteksiz, [yaptığı işi] çok önemsemeyen.

Şükran: Mümkün olsa da alsa tabii.

Araştırmacı: Neden?

Şükran: (...) Öğretmen kendi eksikliğini kendi sınıfta göremeyebilir, stajyerlerin etkisiyle de görür. Hazır girmek zorunda kalır, ama her zaman okulda her öğretmene sıra gelmiyor.

Sonuç olarak öğretmenler, uygulama öğretmenliği yapmayı mesleki gelişim adına faydalı bir süreç olarak görmektedirler. Her öğretmene aday verilmesine sıcak bakmamakla birlikte bu durumun mesleğine gereken özeni göstermeyen bazı öğretmenleri bir başkasının derslerini izlemesinden dolayı daha dikkatli olmaya ve kendilerini geliştirmeye yönlendirebileceğini, bunun da faydalı olacağını söylemektedirler.

Öğretmenlere, bazı öğretmenlerin özellikle Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında ders anlattırmak istememesinin altında yatan nedenlerinin neler

olabileceği sorulduğunda şunların öne çıktığı görülmüştür: Öğretmen adaylarının tecrübesiz olmaları ve bu yüzden “doğru” noktaları yakalayamamaları, öğrencilere nasıl hitap edeceklerini bilememeleri (Emine), bir yarış sürecinin içinde olunması (okullardaki öğrencilerin ÖSS’ye hazırlanma kaygısı), bitirilmesi gereken bir programın olması, adayların sayısının fazlalığı (Ayfer), sınıf düzeninin bozulması, öğrenciler karşısında öğretmenin otoritesinin sarsılması (Şükran), adayın kendisinden daha iyi ders anlatması nedeniyle öğretmenin öğrencilerin gözündeki imajının zarar görmesi ya da adaya güvenmemek (Mukaddes, Musa). Musa ve İsmail Öğretmenler ise, adaylara ders anlattırmamanın kabul edilemeyeceğini, bu öğretmenlere stajyer verilmemesi gerektiğini ve öğretmen adaylarının ancak okullarda ders anlatarak tecrübe kazanabileceklerinin altını çizmişlerdir.

Emine: Deneyimsiz oldukları için doğru noktaları yakalayabilirler, bilgileri eksik olabilir, öğrencilere nasıl hitap edeceklerini bilemeyebilirler. Çok da haksız sayılmazlar, yani ben de sürekli öğretmen adaylarının anlatmasını istemem.

Ayfer: Belli bir yarışın içindeyiz. Belli bir müfredat var. 5 tane aday geldi. Her birine bir ders ayırırsanız, ciddi bir meblağ tutuyor.

Mukaddes: Belki kendi düzenleri bozulsun istemiyorlar. Belki stajyerlerin daha iyi olabileceğini düşünüyorlardır. Çocuklar üzerinde kendi imajları sarsılır diye düşünüyorlardır. Ya da stajyerlere güvenmiyorlardır yeni oldukları için. Öyle olabilir.

Musa: Sizce böyle bir şey olabilir mi? Öyle öğretmenlere o zaman stajyer göndermeyecekler. Stajyerler nerede tecrübe kazanacaklar? O zaman o öğretmenler stajyerlerin kendilerinden daha iyi ders anlattıklarını düşünüyorlar. Niye bir aday ders anlatmasın ki? Biz zaman zaman öğrencilere ders anlattırıyoruz. Eğitim sistemimiz artık öğrenci odaklı, öğrenci derse katılacak; bu durumda niye bir aday ders anlatmasın ki?

Araştırmacı: Müfredat yetişmez diye mi acaba?

Musa: Zaten müfredattaki konuyu anlatacak aday. Bu geçerli bir neden olamaz.

Araştırmaya katılan öğretmenlere, bir öğretmene en az 6 öğretmen adayının verilmesinin olumlu ve olumsuz yanları sorulduğunda ise bütün öğretmenler, bir öğretmene en fazla 2 adayın verilmesinin daha uygun olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin gerekçeleri ise sınıfların kalabalık olması nedeniyle 5-6 adayı sınıfta oturtacak yer bulamama (Emine) ve adayların hepsinin bir öğretmenin dersinde ders anlatmasının zor olmasıdır (Emine, Ayfer). Öte yandan, Şükran Öğretmen MEB’in

ek ders düzenlemesinden (tabii o bunun üniversite tarafından yapıldığını sanıyor) dolayı ücret alabilmek için bir öğretmenin en az 6 öğretmen adayıyla çalışması gerektiğinin altını çizerek bu uygulamayı eleştirmektedir. Sonuç olarak, bu koşullar altında uygulama öğretmeninden öğretmen adaylarına her hafta ders anlattırmasını beklemek oldukça zordur.

Emine: Paylaştırılmasını daha doğru buluyorum.

Araştırmacı: 6 adayın derse girmesi sıkıntı oluşturuyor mu?

Emine: Oturacak yer açısından sıkıntı oluşturabiliyor onun dışında sıkıntı olmaz da.

Araştırmacı: Adayların ders anlatmaları açısından?

Emine: Evet, o açıdan da kötü olur.

Araştırmacı: Peki bir öğretmene bir stajyer verilemez mi öyle daha iyi olmaz mı?

Emine: İyi olur tabii de 6 tane öğretmen bulunabilecek mi? Bence iki iki uygun.

Şükran: Bu para meselesi yüzünden. Eee! Üniversite sınır koydu. 6 kişinin 6'sı da olunca oluyor [öğretmen ücret alabiliyor]. Rapor dolduruyorlar. İş gücü. Ona göre ücret veriliyor.

Araştırmacı: Bu verimli olur mu? Bir stajyer verilemez mi?

Şükran: Verilir. Keşke verilse de ama üniversiteden böyle yolluyorlar bilemeyeceğim.

Ayfer: Çok doğru bir şey değil. 5-6 tane stajyer veriyorlar. [ders anlatması için] bir saat verse her birine çok büyük kayıp. O konuyu stajyerin anlattığı ile yetinilmiyor, yeniden anlatmak gerekiyor. Onun için bir öğretmene bir stajyer olmalı. Haftada bir defa olsun gözlemlenebilsin.

Araştırmacı: Adayların anlattıkları ders, öğretmen tarafından tekrar mı anlatılıyor? Anlaşılmıyor mu?

Ayfer: Anlaşılmıyor değil, ama eksiklikler kalıyor.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ve öğretmen adayları hakkındaki görüşleri yarı yapılandırılmış

görüşmeler yardımıyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Verdikleri yanıtlardan da anlaşıldığı üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin bazılarının staj algısının geçmiş yıllarda yapılan ve öğretmen adaylarının sadece ders dinleyip birkaç saat ders anlattıkları özellikle 1997-1998 yıllarında gerçekleştirilen yeniden yapılanma sürecinden önceki staj algısına çok benzediği görülmektedir. Kendisinde bu yaklaşım baskın olan öğretmenin uygulama öğretmenliği konusunda eğitim almayı gereksiz görmesi sahip olunan yaklaşımla uyumlu bir davranış olarak değerlendirilebilir (Şükran Öğretmenin cevabı, s. 6). Diğer öğretmenlerin uygulama öğretmenliği konusunda eğitim almadıklarını ve eğer böyle bir eğitim varsa almak istediklerini belirtmeleri, literatürde uygulama öğretmenlerinin yaptıkları iş konusunda eğitilmeleri gerektiğini tavsiyede eden çalışmalar (Gaston ve Jackson, 1998; Zachary, 2002; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Kudu, Özbek ve Bindak, 2006) dikkate alındığında olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Çetin ve Bulut'un (2002) uygulama öğretmenlerinin uygulamalarda geçen temel tanımları bildiklerini ancak görev, yetki ve sorumluluklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaları bu konuda verilecek bir eğitimin ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir. Aksi takdirde, uygulama öğretmenlerinin bu konuda eğitimsizlikleri, Richards ve Killen'in (1994) de ifade ettiği gibi fakültenin eğitimi ve beklentileriyle okulda yapılan öğretmen eğitimi arasında önemli bir kesinti veya boşluğun doğmasına ve öğretmen adaylarının yetersiz ve yanlış yetiştirilmesine yol açabilir.

Uygulama öğretmenleri, denetlendikleri hissine kapılarak normal görevlerini doğal olarak sürdürmedikleri bazı araştırmacılar tarafından rapor edilmesine karşın (Çetin ve Bulut, 2002), araştırmaya katılan öğretmenler açısından adayların sınıftaki varlığı kişisel olarak herhangi bir problem oluşturmamaktadır. Bunda öğretmenlerin mesleklerinde yeterli deneyime sahip olmalarının etkisi olabilir. Ancak öğretmenlere göre, adayların sınıftaki varlığı kendileri için bir problem oluşturmaya da öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına ve sınıf kontrolünde bazı aksaklıklara neden olmaktadır. Bu durum bazı öğretmenlerin öğretmen adayı almak ve öğretmen adaylarına ders anlattırmak konusundaki çekingen tavırlarını açıklar niteliktedir.

Öte yandan, öğretmenlerin okul deneyimi dersi çerçevesinde öğretmen adaylarının yaptıkları etkinliklerden gereken ölçüde haberdar olduklarını söylemek çok güçtür. Bu durum, öğretmenlerin kendilerinden (ihmkârlık, önemsememe vb.), ya da öğretmen adaylarının öğretmenler hakkında yazdıkları eleştirilerin görülmesini engellemek için etkinlikler hakkında onlara bilgi vermemesinden kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, adayların şu an yaptıkları staj uygulamalarını kendi dönemlerine göre daha verimli bulmaktadırlar. Özellikle fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenler, öğretmen adaylarını kendilerine göre daha donanımlı ve avantajlı olarak görmektedirler. Bu durum, bu öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında birtakım zorluklar yaşadıklarının bir kanıtı olarak alınabilir. Ancak buna rağmen bazı öğretmenlerde hâla kendi yaptıkları staj uygulamasının etkisinin devam ettiği görülmektedir (örneğin Şükran Öğretmen s. 6). Bu öğretmenler öğretmen adaylarının uygulama okullarına sadece ders dinleyip birkaç saat ders anlatmak için geldiklerini düşünmektedirler ki, bu durum öğretmen yetiştirmede ne kadar değişiklik ve yenilik yapılırsa yapılsın eğer bu yapılanlar onu uygulayacak olanlar tarafından tam kabul görmezse etkili olamayacağını göstermektedir. Ayrıca pek çok çalışmada dile getirilen (Baştürk, 2007; Çetin ve Bulut, 2002; Gökçe ve Demirhan, 2005; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Paker, 2005), fakülte öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni arasındaki iletişim yetersizliğinin de öğretmenlerde bu eski anlayışın devam etmesine sebep olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, uygulama öğretmenliği yapmayı bir öğretmenin mesleki gelişimi açısından oldukça faydalı bulmaktadırlar ve bu görevin herkese verilmesinin doğru olmadığını, uygulama öğretmeni seçilirken dikkat edilmesi, öğretmen adaylarına “kötü” örnek olabilecek öğretmenlerin bu iş için seçilmemesi gerektiğini söylemektedirler. Ancak bununla birlikte, adayların derslere girmesinin bu gibi öğretmenler üzerinde olumlu etkileri olabileceğini de öngörerek, adaylara bir denetim görevi yüklemektedirler. Ancak şunun da unutulmaması gerekir ki, denetlendiği düşüncesinin hâkim olduğu bir öğretmenle aday arasında sağlıklı bir etkileşimin kurulacağını beklemek olanaksızdır. Ayrıca öğretmen adayları okullara öğretmenleri denetlemek için değil, fakültelerde öğrendikleri teorik bilgileri uygulamak için gitmektedirler. Canbazoglu (2008), uygulama öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde geliştirilen yeni öğretim programlarına karşı olumsuz tutumlarının öğretmen adaylarını da etkilediğinden bahsetmektedir. Dolayısıyla okul uygulamaları sırasında, uygulama öğretmenlerinin adaylar üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olmaktadır. Bu etkinin olumlu ve fakültelerin istediği doğrultuda olması uygulama öğretmenin seçimine ve eğitimine özen gösterilmesine bağlıdır. MEB’in (1998) ilgili yönergesinde uygulama öğretmeni seçiminin fazla detaylandırılmayarak okul müdürlerinin inisiyatifine bırakılması keyfi ve kişiden kişiye değişen ölçütlerle bu seçimin yapılması olasılığını kuvvetlendirmektedir.

Bir uygulama öğretmenin, MEB (1998) yönergesi gereğince, bu görevinden dolayı ek ders ücreti alabilmesi için en az 6 öğretmen adayıyla çalışmak durumunda olması öğretmenler tarafından doğru bulunmamakta; ancak ücret alabilmek için böyle yapmaya mecbur oldukları ifade edilmektedir. Öğretmenlere göre ideal olan, bir öğretmene 2 aday verilmesidir. Fakülte'deki ders programları da düşünüldüğünde her öğretmen adayının farklı bir gün uygulama okuluna gitmesini sağlamak oldukça zor bir durumdur. Bu nedenlerle adaylar genellikle aynı gün okula gitmek zorunda kalmaktadırlar. İstanbul gibi sınıf mevcudunun çok kalabalık olduğu bir şehirde bir uygulama öğretmenin 6 öğretmen adayına oturacak yer bulması bile bir problem iken, ondan bu adaylara her hafta en az 3 saat ders anlatma olanağını vermesi beklenemez. Dolayısıyla bu uygulamaya bir an önce son verilmesi gerekmektedir. Tutkun (2000) ve Çetin ve Bulut (2002) gibi bazı araştırmacıların, uygulama gruplarının kalabalık olmasının, olanakların paylaşılması noktasında olumsuz etkileri olduğunu ifade etmeleri bu bulgularla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin adaylara ders anlatırmama nedenlerine bakıldığında yukarıda ortaya konulan sonuçlara uyanlar olduğu gibi, tamamen kişisel ve okul uygulamalarının özüyle bağdaşmayan nedenlerin de varlığı göze çarpmaktadır. Örneğin aday sayısının fazlalığı bu durumun en beklenen nedeni iken, öğretmen adaylarının deneyimsiz olmaları, öğrencilere nasıl hitap edeceklerini bilememeleri, sınıf düzeninin bozulması, adayın öğretmenden daha iyi ders anlatması gibi nedenler kişisel ve okul uygulamasının özüyle bağdaşmayan nedenlerdir. Adaylar zaten deneyim kazanmak, öğrencilere hitap etmesini öğrenmek, sınıf yönetiminin nasıl sağlanacağını öğrenmek için okullara gitmektedirler. Diğer taraftan, yetiştirilmesi gereken bir programın olması da önemli bir neden gibi gelmemektedir. Zira dünyanın hemen her yerinde pek çok öğretmen programların yetişmediğinden şikâyet etmektedir. Dolayısıyla bu evrensel bir problemdir. Liselerdeki ÖSS'ye hazırlanma kaygısı ise, öğretmenin iyi organizasyonu ile çözülebilecek bir durumdur. Örneğin öğretmen adayına özellikle konuların giriş kısımları ki, bunlar fakülte'de öğretilen yeni öğretim teknik ve yöntemlerinin en iyi kullanılabileceği kısımlardır, anlatılabilir. Daha sonra kendileri özellikle alıştırma ve örnek çözümlerinde ÖSS'de çıkmış ya da çıkabilecek soruları çözerek öğrencilerin derste sınava hazırlık yapılması yönündeki bu isteklerini karşılayabilirler.

Öneriler

Bu sonuçlar paralelinde şu öneriler verilebilir:

- Öğretmenlerde var olan geleneksel staj olgusunun ortadan kaldırılması gerekmektedir. Onlara öğretmen adaylarının sadece okullara gelmesinin, ders dinlemesinin ve karşılıklı etkileşimlerin olmadığı dersler anlatmasının yetişmesi adına yeterli olmadığı anlatılmalıdır. Tabii bu anlayışın devamında ve gelişmesinde öğretmenlerin etkinliklerden (ya da sistemden) habersizliğinin, konu ile ilgili eğitim almamış olmalarının ve fakülte öğretim elemanı ile olan etkileşimin yetersizliğinin payı unutulmamalıdır.

- Öğretmenlere uygulama öğretmenliği konusunda eğitim verilmelidir. Zaten çoğunluğunun eğitim almak istediğini belirtmesi, bu konuda bir eksikliğin olduğunu göstermektedir. Hatta bu eğitimin sadece görev, yetki ve sorumluluklarla sınırlı kalmayarak fakültelerde öğretilen öğretim teknik ve yöntemlerini de içermesi, öğretmenlere adayın gelişimlerini daha etkin takip etme olanağını verecektir.

- Uygulama öğretmenlerinin seçiminde bir standardın olmaması ve okul müdürlerinin inisiyatifine bırakılması (MEB, 1998) keyfi uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Bazı okullarda deneyim, bazılarında sıra ve bazılarında da idareye yakın olma gibi ölçütlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Oysaki uygulama öğretmenin seçimi ve bu konuda öğretmenin kendisini geliştirmesi çok önemlidir. Uygulama öğretmenliği yapacak öğretmenlerin bu konudaki performansları da dikkate alınarak bu işte devamlılıkları ve uzmanlaşmaları sağlanmalıdır.

- Uygulama öğretmenine düşen aday sayısı arttıkça öğretmenler sınıf yönetimi ve ders anlatırma konusunda, adaylar da yeterince deneyim elde etme konusunda zorluklar yaşamaktadırlar. Dolayısıyla bir uygulama öğretmenine verilecek aday sayısının 2'den fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Bu konudaki MEB yönergesindeki ek ders maddesi bu doğrultuda yeniden ele alınarak düzenlenmelidir.

Kaynaklar

- Audouin, M. C. (1996). *Formation professionnelle initiale en mathématiques: tuteurs et stagiaires en collège et lycée. Document de travail pour la formation des enseignants n 16*. Paris: Irem de Paris 7.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.

- Baştürk, S. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersiyle ilgili deneyimleri ve önerileri. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 3, 664–670.
- Booth, M. (1993). The effectiveness and role of the mentor in school: the students' view. *Cambridge Journal of Education*, 23 (2) 185–197.
- Borko, H. ve Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518.
- Canbazoğlu, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Crowther, D. T. ve Cannon, J. R. (1998). How much is enough? Preparing elementary science teachers through science practicum. *Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers of Science*, Minneapolis: MN.
- Çetin, Ö. F. ve Bulut, H. (2002). Okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69–75.
- Ergüneş, Y. (2005). Okul deneyimi dersi uygulamasının öğrenciler tarafından amacına uygun olarak yapıp yapılmadığının değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 106–128.
- Flaxman, E., Ascher, C., ve Harrington, C. (1988). Youth mentoring: Programs and practice. Urban Diversity Series No. 97. New York, Teachers College, Institute for Urban and Minority Education, ERIC Document Reproduction Service No. ED308257.
- Ganser, T. (1996). What do mentors say about mentoring? *Journal of Staff Development*, 8(2), 113–126.
- Gaston, J. S. ve Jackson, J. F. (1998). Mentoring and its implications. *Idaho, US*, ERIC Clearing-house (ERIC Document Reproduction Service No. ED 426 990).
- Gökçe, E., ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 187–195.

- Gürbüztok, O. (2000). Eğitim fakülteleri programlarında yer alan okul deneyimi I çalışmalarının değerlendirilmesi. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Healy, L., Ehrich, L. C., Hansford, B. ve Stewart, D. (2001). Conversations: a means of learning, growth and change. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 332–345.
- Hudson, P. (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring ve Tutoring*, 15(2), 201–217.
- Jones, M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27 (1) 75–94.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kete, R., Aydın, A., Avcu, T. ve Babur, E. (2007). Okul deneyiminde öğretmen tutumları. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitapçığı*, (s. 709–714), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kılıç, A. ve Acat, B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı.17.
- Köroğlu, H., Başer, N. ve Yavuz, G. (2000). Okulda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85–95.
- Kudu, M., Özbek, R., ve Bindak, R. (2006). Okul deneyimi I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları: Dicle Üniversitesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 99–109.
- Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri, nicel mi nitel mi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Maynard, T. (2000). Learning to teach or teaching to manage mentors? Experience of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 8 (1) 17–30.
- McIntyre, D. ve Hagger, H. (1993). Teachers' expertise and models of mentoring. In D.McIntyre, H.Hagger, and M. Wilkin (eds.) *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, London: Kogan Page.
- McIntyre, D., Hagger, H., ve Wilkin, M. (Ed.) (1993). *Mentoring. perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.

- McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1): 51–61.
- MEB. (1998). *Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Oğuz, A. (2004). Okul deneyimi I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141–162.
- Özdemir, A. Ş. ve Çanakçı O. (2005). Okul deneyimi I dersinin öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme kavramlarına ve öğretmen-öğrenci rollerine bakış açıları üzerindeki etkileri. *İlköğretim-Online*, 4(1), 73–80, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say1/v04s01m7.pdf> adresinden 26 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online*, 7(3), 726–737, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 10 Eylül 2008 tarihinde alınmıştır.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Paker, T. (2005). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Richards, C. ve Killen, R. (1994). Collaborative solutions to key problems in the practicum. *Paper presented at the Australian Teacher Education Association Annual Conference*, Brisbane, Australia.
- Robert, A. (1995). *Professeur de mathematiques de college et lycée: formation professionnelle initial, ou comment desalterer qui n’a pas soif? Document de travail pour la formation des enseignants n. 14*, Paris: Irem Paris 7.
- Rummel, J. F. (1968). *Eğitimde araştırmaya giriş* (Çev:R.Taşçıoğlu). Ankara: Ajans Türk Yayınları.
- Sağ, R. (2008). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden, uygulama öğretim elamanlarından ve uygulama okullarından beklentileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117–132.

- Sılay, İ. ve Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları Sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Tutkun, Ö. F. (2000). Yeniden yapılanma sürecinde fakülte uygulama iş birliği ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Wells, G. (1995). Handbook of research on teaching. In V. Richardson (Ed.), (4th ed., pp. 111–129). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wilson, S. M., ve Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad, & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wright, N., ve Bottery, M. (1997). Perceptions of professionalism by the mentors of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 23(3) 235–252.
- Yapıcı Ş. ve Yapıcı M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim-Online*, 3(2), 54–59 10 Nisan 2008'de <http://ilogretim-online.org.tr> adresinden tarihinde indirilmiştir.
- Yeşil, R. ve Çalışkan, N. (2006). Okul deneyimi dersinden öğrencilerin beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 55–72.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoldaş, C., Aycan, Ş., Arı, E., ve Türkoğuz, S. (2002). Okul deneyimi uygulamalarının teknik eğitim fakültesi ve eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarına etkilerinin karşılaştırılması. *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara: ODTÜ.
- Zachary, L. J. (2002). The role of teacher as mentor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 27–38.
- Zanting, A., Verloop, N. ve Vermunt, J.D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57–80.

Summary

ACCORDING TO MENTOR TEACHERS THE GROUP OF SCHOOL EXPERIENCE COURSES AND TEACHER CANDIDATES

Savaş BAŞTÜRK*

Introduction

Field knowledge, professional teaching knowledge and general culture are three main fields on which teacher candidates study during their training. This training lets them to improve their knowledge, skills, attitudes and values about teaching. The vital part of this training is of course the School Experience and Teaching Practice courses. With the understanding of the important role of the theory/practice composition in teacher education, the value assigned to these courses is augmented from day to day. McIntyre and Hagger (1993) argued that whatever other kinds of learning are involved in initial teacher education, few would question the necessary centrality of learning through practice. Also, according to them, however clear, however thorough, however sophisticated or simple the learner-teacher's understanding of classroom teaching, it is only by putting these understandings into practice, by putting them to the test of practice, and by developing them through practice that he or she can become a competent classroom teacher. In this context, the given responsibilities to mentors in schools are also increased. So mentoring may be seen as a process that helps student teachers become professional teachers. As Wells (1995:123) states, “what we learn depends crucially on the company we keep, on what activities we engage in together, and how we do and talk about these activities”. This is for why Teaching Practice Course can help to develop teaching practices as well as providing opportunities for mentors and teacher candidates to engage in pedagogical discourse and reflective

Address for correspondence: *Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Eğitimi A.B.D., sbasturk@marmara.edu.tr

thinking (Crowther & Cannon, 1998; Healy, Ehrich, Hansford & Stewart, 2001). Mentoring plays an important role in this process and is considered to be an indispensable component of teacher education programs. In consequent, the efficiency of Teaching Practice Course depends on the nature of the relationship between mentors and teacher candidates and process experienced by teacher candidates. This study aimed to investigate mentors' views about the process and practices of Teaching Practice Course. The results of the study can be used in improving the course and to reinforce collaboration between the faculty of education and the school by identifying difficulties and obstacles in the process.

Methodology

In order to investigate mentors' views about the process and practices of Teaching Practice Course, semi-structured interviews conducted with 6 mentors who work in different secondary schools in Istanbul. Like other research methods, semi-structured interviews have some strengths and weaknesses. They are preferred for these following advantages: Depth of information; respondent can influence the topic; so unexpected issues/topics emerge researcher can probe to understand perspectives and experiences; topic guide ensures that a core list of questions is asked in each interview; because the order of questions is not fixed; flow and sharing of views are more natural. However there are some weaknesses of semi-structured interviews. For example, trained interviewers are needed to probe without being directive or judgemental; analysis of findings is difficult - must be done by people who did the interviews; researcher has to avoid bias in analysis; researcher needs to know something of the local culture to capture the interviewees real meaning; analysis is time-consuming; difficult to generalize findings etc.

The questions of the interview form were developed by the researcher in the light of the literature related to teaching practice (Audouin, 1996; Hudson, 2007; Özkılıç, Bilgin & Kartal, 2008; Robert, 1995). The content validity of this form was established by a panel of experts consisting of three faculty members in the department of Secondary Mathematics Education. The mentors' responses were qualitatively analyzed to characterize patterns and categorize answers. Transcripts were analyzed by using open coding. Open coding is the part of analysis that pertains specifically to the naming and categorising of phenomena through the close examination of data (Yıldırım & Şimşek, 1999). During open coding, the data are

broken down into discrete parts, closely examined and compared for similarities and differences. Conceptualising the data becomes the first step in analysis. It involves taking apart an observation or response and giving each discrete incident or idea a name. This name then stands for, or represents a phenomenon. This is done by comparing incident with incident so that similar phenomenon can be given the same name. Once particular phenomena have been identified in the data, the concepts are grouped around them. The process of grouping concepts that seem to pertain to the same phenomenon is called categorising. The categories are then named. The categories are further developed in terms of their properties.

Conclusion and Discussion

The results of this study revealed that the mentor teachers are willing to receive training about mentoring. There was only one mentor who does not perceive a need for training. However for this mentor, her perception may be due to her belief that teaching experience involves only listening and teaching lessons for a few hours. Literature indicates that some mentors feel uncomfortable by teacher candidates' presence in class their usual performance man effected (Çetin & Bulut, 2002). But because of extensive experience in teacher profession, this was not the case with the mentors interviewed in our study. Nevertheless the mentors stated that the presence of teacher candidates disturbs the concentration of students and causes some problems within classroom management. This situation explains the reluctance of some teachers to work with teacher candidates. On the other hand, the mentors are not completely aware of the activities teacher candidates supposed to do in the School Experience course. This can be due to teacher candidates not always inform their mentor teachers about their activities and share their critical observations with them. According to the mentors, today's teacher candidates are better trained than the past. So they find current practice to be more efficient. In spite of this, the effect of traditional practice still continues to exist in some mentors. As reported in many research (Baştürk, 2007; Çetin ve Bulut, 2002; Gökçe ve Demirhan, 2005; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Paker, 2005), the interaction between mentors and faculty members is very limited. Insufficient interaction increases traditional practice approach in school experience. Mentoring is considered to be very useful by the mentors for professional development. According to mentors, the presence of teacher candidates in classroom could have positive effects on teacher's

performance. Minimum of 6 teacher candidates is too high for a mentor to work with. However they are obliged to do so for compensation. They think that 2 teacher candidates per mentor are ideal. Some mentors were reluctant to let teacher candidates to lecture. Possible motives, according to mentors, include: surplus number and inexperience of teacher candidates, difficulties in addressing students, ineffective classroom management and probability of teacher candidates' superior performance. Other than the surplus number of teacher candidates, these motives seem to be unreasonable. Because these are vital parts of the School Experience and Teaching Practice courses.