

ÖĞRETMEN ADAYLARININ HİZMET ÖNCESİ MESLEKİ GELİŞİMİNDE UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN İŞLEVİ

Yrd.Doç.Dr.Ercan Kiraz

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
ekiraz@metu.edu.tr

Özet

Günümüzde, öğretmen yetiştiren kurumların neredeyse tamamında öğretmen adayları kavramsal bilgilerle donatılarak uygulamaya gönderilir. Adayların okullarda meslekleri hakkında olumlu deneyimler kazanmalarından ve mesleki gelişimlerinden sorumlu olan bireylerin başında ise uygulama öğretmenleri gelmektedir. Öğretmen adaylarının gelecekte görev yapacakları kurumlarda öğretmenlik uygulaması yapması, mesleki gelişim açısından tüm dünyada kabul gören bir yaklaşım olmasına rağmen okul ortamında mesleki gelişime olumlu katkıları olması beklenen uygulama öğretmenlerinin sunduğu rehberlik hizmetinin niteliğinin sorgulanmasına ihtiyaç vardır. Nitel çerçevede yürütülen araştırmaya 9 uygulama öğretmeni ve 22 öğretmen adayı olmak üzere toplam 31 kişi katılmıştır. Görüşme ve odak gruplu görüşmelerden elde edilen verilere göre; öğretmen adaylarının dersin planlanması, sınıf yönetimi ve öğretim modelleri ve materyal seçimi konusunda etkili bir rehberliğe ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine istenilen nitelikte katkıda bulunamadıkları ve verimli rehberlik konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları bulgusu, öğretmenlik uygulamaları sırasında geleneksel rehberlik yaklaşımının yerine daha işlevsel olan çağdaş rehberlik yaklaşımının gerekli olduğu sonucunu doğurmuştur.

Anahtar Sözcükler

Mesleki rehberlik, öğretmenlik uygulaması, uygulama öğretmenleri, geleneksel ve çağdaş rehberlik

SUPERVISING TEACHERS' FUNCTION IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHER CANDIDATES DURING PRESERVICE EDUCATION

Asst.Prof.Dr.Ercan Kiraz

Middle East Technical University Faculty of Education
Department of Educational Sciences
ekiraz@metu.edu.tr

Abstract

Today, having been provided with theoretical knowledge, prospective teachers are sent to schools to practice in almost every teacher education institution. Supervising teachers are the most responsible persons for providing positive experiences about teaching profession and for the professional growth of the teacher candidates. Eventhough teaching practice in schools is an acknowledged approach toward professional growth, the quality of the supervisory function of the classroom teachers need to be interrogated. There are 31 individuals, 9 supervising teachers and 22 teacher candidates, participated in this qualitative study. Data gathered through interviews and focus group interviews stated that student teachers need effective supervision in lesson planning, classroom management, and selecting appropriate teaching models and materials. Thus, findings in relation to lack of satisfactory supervisory help and knowledge necessary for the supervision indicate that there is a need to replace traditional supervisory approach with the more functional contemporary supervisory approach.

Keywords

Professional supervision, teaching practice, supervising teachers, traditional and contemporary supervision.

GİRİŞ

Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye tarihsel açıdan bakıldığında, kısa süreli bir başka ifadeyle *kestirme* yaklaşımlara rastlanmaktadır. Aslında bu yaklaşımlara öğretmen yetiştirme denilmesi de yanlıştır. Okulların öğretmen ihtiyaçlarını kısa sürede karşılamak amacıyla uygulamaya konan bu yaklaşımlar, bugün üzerinde tartışılan nitelikli öğretmen yetiştirme modelleri ile çelişmektedir. 1994-1998 yılları arasında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi’yle öğretmen yetiştirmede niteliğin sağlanması doğrultusunda öğretmen yetiştirmenin en önemli boyutlarından biri olan fakülte-okul işbirliği gündeme gelmiş ve uygulamalarda öğretmenlerin yetiştirilmesinde sadece öğretim elemanlarının değil, okullarda görevli uygulama öğretmenlerinin de sorumluluğu yargısına varılmıştır. Bu nedenle, okullarda uygulama çalışmaları üç dönemlik bir süreç olarak planlanmış ve öğretmen adaylarına zamanlarının önemli bir kısmını okullarda geçirme fırsatı sağlanmıştır. Ancak, öğretmen adaylarına sağlanan bu fırsat onların mesleki gelişimine amaçlanan doğrultuda katkıda bulunuyor mu? Bu konu ile ilgili literatür incelendiğinde, okullardaki uygulama çalışmalarına önemli eleştiriler geldiği görülmektedir. Bu eleştirilerden birini yönelten Shantz (1995) öğretmen yetiştirmedeki *öğretmenlik uygulaması* boyutunu incelerken bir yandan fakültelerin öğretmen adaylarını “mevcut sistemi devam ettirecek ve uygulamalarda rehber öğretmenleri taklit edecek şekilde” yetiştirmekle eleştirirken diğer bir eleştiriyi de adayların uygulama yaptıkları okullara “doğası gelenekselleşmiş [kalıplaşmış] olan ortamlar” (s.339) şeklinde yöneltir. Aslında, öğretmen adayının yetiştirilmesinde sorumluluğun paylaşılması ve katılımcıların işbirliği söz konusudur.

Bugün Türkiye’deki okullarda yapılan uygulamalar dikkate alındığında Shantz’ın saptamalarının sadece kendi ülkesi için değil, Türkiye için de ne kadar yerinde olduğu görülecektir. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programında okul uygulamalarının en önemli işlevi mesleğin tanıtılması ve bu doğrultuda katılımcı işbirliği ile okullarda görevli uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilmesidir. Uygulama öğretmenlerinin gerçek anlamda mesleki katkıda bulunabilme boyutu nedir? Yoksa, aday öğretmenler Shantz’ın da dediği gibi doğası kalıplaşmış ortamlarda öğretmencilik oynamaya mı çalışıyorlar? Uygulama öğretmenlerinin yeterlilikleri söz konusu olduğunda Reecer’ın (1995) dikkat çektiği noktalara bakmakta yarar vardır:

...[uygulama] öğretmenler[i] kendi öğretimlerini yansıtmaya yeteneğine ve bunu yapacak analitik gereçlere sahip değiller. Öğretmenlerin kendi öğretim faaliyetleri hakkında konuştukları; genellikle hangi çocukların sorun yaşadığı vb. gibi konulardır.... Ayrıca daha deneyimli meslektaşlarından da yardım bekleyemezler. Çünkü onlar kendi sınıflarıyla meşguldür. Asıl düşünce ‘profesyonel’ kişinin kendi yolunu kendisinin bulabileceğidir. Böylece genç öğretmenler sınıflara girer, kapıları kapatır ve kendi başlarına işleri yola koymaya çalışır...mesleki yaşamları boyunca bir çok öğretmen okullarda birbirleriyle günlük alışılmış ileti-

şimleri dışında mesleki anlamda bir iletişim kurmaktan uzaktır. Bu yüzden genç öğretmenlerin deneyimlilerden bir şeyler öğrenebilme-rine neredeyse olanak yoktur (ss, 26-28).

Öğretmen yetiştirme alanında Receer'ın araştırmasına benzer araştırmaların Türki-ye'de de yapılmasına ihtiyaç olduğu kesindir. Acaba uygulama öğretmenleri Receer'ın değindiği gibi adaylara mesleki gelişimden yoksun ve kısır bir ortam mı sağlıyor? Eğer uygulamalarda böyle bir durum söz konusu ise, okul deneyimi süre-cinin amaçlandığı gibi işlediğini düşünmek olası değildir. Burada ortaya çıkan ö-nemli konu uygulama öğretmenlerinin rehberlik yapabilme becerileridir. Bu nedenle, “yansıtmacı” (reflective), başka bir ifadeyle deneyim paylaşımcı öğretim hem dikkatle düşünülmesi gerekli olan bir konu, hem de *profesyonel gelişimin* sağlan-ması açısından önemli bir yaklaşımdır. Aday öğretmenler uygulama okullarına git-tiklerinde mesleki bilgi, deneyim ve görgülerini paylaşmaya açık ve gönüllü uygulama öğretmenleri ile çalışırlarsa okullardaki uygulama süreci mesleki gelişimle-rine katkıda bulunacaktır. Bu durum gerçekte böyle midir? Koerner'ın (1992) yaptı-ğı araştırmanın bulguları, uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlerin sınıflarında olmalarından hoşnut olmadıklarını ortaya koymuştur. Hoşnutsuzluklarını da; *öğreti-min bölünmesi, planlanmış etkinliklerde aksama, sınıf öğretmeninin öğretime harcaması gereken zaman ve enerjisini aday öğretmene rehberlik için kullanma zorunluluğu ve kısa bir zaman dilimi için de olsa öğretmenin öğretimden izole edilmesi* olarak dile getirmişlerdir (Aktaran Hamlin, 1997). Okul uygulamaları sırasında Koerner'ın saptadığı durum aday öğ-retmenler açısından hizmet öncesi eğitimin uygulama boyutunda rahatsızlık verici-dir. Öğretmen adaylarının, istenmedikleri bir ortamda etkinlik yapma zorunluluğu verimli olmamakla beraber gelecekteki mesleklerine karşı olumsuz yargılar geliştiri-meleri ve tavırlar sergilemeleri kaçınılmazdır.

Uygulama öğretmeni olacak bireylerde aranması gereken özellikler genelde gözardı edilmekte ve her öğretmen potansiyel uygulama öğretmeni olarak görülmektedir. Uygulama öğretmeni olabilmek için herhangi bir belirgin ölçüt olmadığı gibi bu öğretmenlerin seçimi de tamamen okul idaresine ya da uygulama okulu koordinatö-rüne bırakılmaktadır. *Burada vurgulanmak istenen asıl nokta uygulama öğretmenlerinin mesleki açıdan ne denli yeterli ya da yetersiz olduğu değil, mesleki deneyim ve becerilerini aday öğretmenlere ne derece aktarabildiği, onların uygulamalarını yönlendirip dönüt verebilme becerisi ve en önemlisi okul uygulamalarının anlam ve önemini kavramış olması ve mesleki sorumluluk alma isteğidir.* O halde her öğretmen uygulama öğretmeni olmamalıdır. Öğretmenlik mesleğinde ne kadar yetkin olursa olsun, uygulama öğretmeni olabilmek için bazı ilave becerilere de sahip olması gerekmektedir. Konu ile ilgili literatürde yer alan araştırmalar, uygulama öğretmenliği yapabilmek için eğitim alanların almayanlara göre daha başarılı olduklarını (Didham, 1992), aday öğretmenlerin fakültede aldıkları mesleki formasyonu bu öğretmenlerin sınıflarında daha kolay sergileyebildiklerini (Koerner, 1992; Nagle, 1991) ve eğitim alan uygulama öğretmenlerinin fakülte-okul işbirliği sürecine olumlu katkılar getirdiğini (Phillips ve McMin, 2000) ortaya koy-muştur. Nitelikli öğretmen yetiştirmede en önemli gerekliliklerden biri olarak kabul

gören *nitelikli uygulama öğretmenliği* yeni bir yaklaşım değil, aksine yıllardır araştırılan bir konudur. Yates'in 1982 yılında yaptığı araştırmada nitelikli uygulama öğretmenlerinin rehberlik ettiği öğretmen adaylarının %70'ten fazla bir kısmı, uygulama öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine olumlu katkılarda bulunduklarını belirtmişlerdir (Akt: Phillips ve McMinn, 2000). Yakın zamanda yapılan diğer araştırmalarda da rehberlik hizmeti için eğitim almış uygulama öğretmenlerinin seçilmesinin adayların mesleki gelişimlerinde daha olumlu etki yaptığını ortaya koyarken (Coulon, 2000), sıradan rehberlik almış adaylarda ise mesleğe karşı olumsuz tavırlar geliştirme, yetersizlik hissinin oluşması ve kendini suçlama düzeyinde bazı olumsuzluklara rastlanmıştır (Talvitie, Peltokallio ve Mannisto, 2000)

Şüphesiz, uygulama öğretmenlerinin niteliği konusunda literatürde çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Bugün Türkiye'de de uygulama okullarında aday öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlardan biri, uygulama öğretmenlerinin sorumluluk tanımlarının yapılmasındaki yetersizliktir. Bu sorumluluk, adaylar tarafından genellikle *denetim, kontrol ya da değerlendirme* olarak algılanabilmekte ve dolayısıyla öğretmen adaylarının da fakültede öğrendiklerini bir yana bırakıp uygulama öğretmenlerinin beklentilerini karşılama arayışına girmelerine yol açmaktadır. Bu yüzden, geleneksel olarak alışlagelmiş uygulama öğretmeninin görev tanımında bazı değişiklikler yapılarak geliştirilmesi gereği söz konusudur. Unutulmamalıdır ki, öğretmen adayları sınıflarda uygulama öğretmenleri tarafından daha önceden belirlenmiş öğretim etkinliklerini devam ettirmek amacıyla değil, fakültede aldıkları dersler doğrultusunda kendilerine özgü öğretim repertuarlarını geliştirmek ve deneyim kazanmak amacıyla uygulama yapmaktadırlar. Uygulama öğretmenleri de adayların kendilerine özgü öğretim modellerini geliştirmelerine yardımcı olmak, onlara rehberlik etmek ve karşılaşılan sorunlar olduğunda sorunların üstesinden gelebilmek için adayların kendi çözüm yollarını kendilerine buldurtma sorumluluğuna sahip olması gerekmektedir. Ne yazık ki, bugün okullarda uygulama öğretmenlerinin her hangi bir eğitim almadan görevlendirilmiş olmaları onları rollerini geleneksel anlamın ötesine taşımada sınırlamaktadır.

Öğretmen adayları çoğu kez uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluğu hakkında ikileme düşer. Bu yüzden adayların çoğu bilinçli olarak olumlu değerlendirmeye yönelik davranış sergileme kaygısı ile uygulama öğretmenlerinin istek ve beklentileri doğrultusunda hareket eder ve genellikle fakültede kazanılan bilgi ve beceriler ikinci plana atılır. Ancak, unutulmamalıdır ki, öğretmen adayları bir çok uygulama öğretmeni için meslek içi gelişim açısından potansiyel birer kaynaktır. Önemli olan onların bildiklerini sergileyebilecekleri ortamın yaratılması ve fırsat verilmesidir (Kiraz, 2001).

Öğretmenlerin uygulama ağırlıklı olarak yetiştirilmesi yabancı literatürde sıklıkla araştırılan bir konu olmasına rağmen, Türkiye'de lisans öğrenimi sırasında uygulama ağırlıklı öğretmen yetiştirme yaklaşımı henüz yenidir. Bu yaklaşımın işleyen ya da aksayan yönlerinin araştırılmasına ihtiyaç vardır. Bugün uluslararası literatürde özellikle araştırılan konu, aday öğretmenlerin fakültede ne kadar öğrendiklerinden

ziyade, öğrendiklerini ne kadar uygulayabildikleridir. Bu boyutta uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları her geçen gün daha da önem kazanmaktadır ve araştırılması gereken önemli bir konudur.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi kapsamında hazırlanan fakülte-okul işbirliği kitapçığı incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının ayrıntılı olarak belirlendiği görülecektir. Ancak, uygulama öğretmeni olabilmek için herhangi bir ölçüt olmadığı, okullarda üç yıl görev yapan her öğretmenin uygulama öğretmeni olabilir yargısının hakim olduğu ortaya çıkmaktadır. Proje kapsamında Türkiye koşulları gözönünde bulundurularak, her ne kadar tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumları uygulama okulu ve buralarda görev yapan tüm öğretmenler uygulama öğretmeni olarak belirlense de, bugün ortaya çıkan ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda uygulama öğretmeni olacak öğretmenlerin seçiminde bir takım ölçütlerin olması gerekliliği sözkonusudur.

Okullarda uygulamanın Okul Deneyimi 1, Okul Deneyimi 2 ve Öğretmenlik Uygulamaları dersleri çerçevesinde ve üç aşamada yapılması öngörülmektedir. Okul Deneyimi 1 ve 2'nin içeriği daha çok öğretmenlik mesleği hakkında gözlem yapma ve gözlemlerin raporlaştırılması ile ilişkilidir. Buna karşın, Öğretmenlik Uygulamaları dersi kapsamında öğreticilik söz konusudur ve adayların en fazla yardıma gereksinim duydukları aşama da bu aşamadır. İşte bu aşamada uygulama öğretmenin niteliği öğretmen adayının mesleki gelişimi açısından önem kazanmaktadır. Her öğretmen uygulama öğretmeni olmamalı görüşü savunulurken vurgulanmak istenen asıl nokta, öğretmenlik uygulamaları sırasında adayların etkin bir uygulama sürecinden geçmesinin gerekliliğidir. Bu süreç boyunca öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirirken etkili *ders planı*, *sınıf yönetimi*, *öğrenci profili*, *öğretim yöntemleri*, *öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve not verme konularında mesleki desteğe ihtiyaç duymaktadırlar*. Öğretmen adaylarının bu aşamada uygulama öğretmenlerinden alacakları mesleki katkı onların meslek öncesi gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Okul uygulamaları sırasında aday öğretmenlerin en önemli sıkıntılarından birisi uygulama öğretmenlerinden öğretmenlik uygulamaları ile ilgili yeterli ve etkin dönüt alamamaları, aynı şekilde bir çok uygulama öğretmenin dönüt verme teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamasıdır. Bu yüzden adaylar uygulama öğretmenin rolünü sadece değerlendirme ya da denetleme olarak algılayarak, yaptıkları gözlemler doğrultusunda uygulama öğretmenlerini taklit etme çabasına girebilmektedirler (Guyton ve McIntyre, 1990; Kapuscinski, 1997; Lucas, 1996; Valli, 1992).

Öğretmen yetiştirmekle görevli eğitimcilerin bulunduğu ortak nokta, geleceğin öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim programlarında nitelik açısından mesleğin gerekleri ile donatılmış olarak yetiştirilmesidir. Öğretmenlerin kavramsal boyutta yetiştirilmesi her ne kadar üniversiteler tarafından yürütülse de, geleceğin öğretmenlerinin mesleki açıdan yeterli sayılabilmeleri için okullarda uygulama yapmaları ve kavramsal bilginin uygulama ile yoğrulması gereği artık tartışılmaz bir gerçektir. Ancak, bu konuda bir ikilemle karşılaşilmektedir. İkilemin birinci boyutu, üniversi-

telerde yetiştirilen öğretmen adaylarının uygulama sırasında verimli bir uygulama yapamadığı ve bunda sorumluluğun daha çok uygulama okullarında ve buralarda görev yapan uygulama öğretmenlerinde olduğudur. İkinci boyut ise üniversitelerin öğretim programlarının öğretmen adaylarına, onların gelecekte ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri kazandırma konusundaki yetersizlikleridir. Bu çalışma ikilemin birinci boyutuyla ilgilidir.

Bu çalışmanın amacı; (a) öğretmen adaylarının okullarda yapması öngörülen etkinlikler sırasında sürekli etkileşimde bulundukları uygulama öğretmenlerinden aldıkları mesleki katkının boyutu ve (b) uygulama öğretmenlerinin önceden tanımlanmış olan görev ve sorumlulukları açısından ve öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesidir.

Bu çerçevede araştırmada iki temel soruya cevap aranmıştır:

1. Aday öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından uygulama öğretmenlerinden beklentileri nelerdir? Ve uygulama öğretmenleri bu beklentileri ne derece karşılayabilmektedirler?
2. Uygulama öğretmenlerinin özdeğerlendirmelerinden ortaya çıkan durumdan niteliğinin artırılması için nasıl yararlanılabilir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, okullarda uygulama yapan öğretmen adaylarının bu süreç içinde uygulama öğretmenleri ile olan etkileşimleri ele alınmış ve bu etkileşim sırasında varolan durumun ortaya konulması, uygulama öğretmenlerinin adayların mesleki gelişimine katkı sağlayabilmedeki becerilerinin saptanması ve başarılı bir uygulama için uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklerin belirlenmesi ele alınmıştır. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Çalışmanın evrenini Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencileri ve Balıkesir ilinde bulunan ilköğretim okullarında görevli ve fakülteden gelen öğretmen adaylarına uygulama öğretmenliği yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesi bir kaç farklı şekilde yapılmıştır. Uygulama öğretmenleri kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Convenience Sampling) ile öğretmen adayları ise aykırı durum örnekleme (Deviant Case Sampling) yolu ile belirlenmiştir (Bkz. Patton, 1990). Uygulama öğretmenlerinden çalışmaya katılacak olanların belirlenmesinde tamamen gönüllülük esasına yer verilmesine rağmen, öğretmen adaylarından çalışmaya katılacak olanlar aykırı durum örnekleme yani, uygulama öğretmeninden hiç memnun olmayanlar ya da çok memnun olanlardan seçilmiştir. Aykırı durum örnekleme yoluyla seçilen öğretmen adayları daha sonra Homojen örneklem (Homogeneous Sampling) haline getirilerek odaklı grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışma grubunda 9 uygulama öğretmeni ve 22 öğretmen adayı yer almıştır.

Verilerin toplanması aşamalar halinde gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada yazılı doküman incelemesi, ikincisinde yapılandırılmamış gözlemler yapılmıştır. Gözlemlerde araştırmacının öğretmen üyesi ve asıl araştırmacı olarak çalışmayı yürütmesi araştırma ortamına giriş ve çalışma grubunun belirlenmesinde önemli kolaylıklar sağlamıştır. Başlangıçta sohbet tarzı görüşmeler süreç içinde görüşme formunun oluşturulmasını desteklemiştir. Birinci ve ikinci aşamadan yararlanılarak, üçüncü aşamada standartlaştırılmış 10 maddelik açık uçlu görüşme sorul formu oluşturulmuştur. Bu sorular içerikleri aynı kalmak koşulu ile uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları için benzer şekilde uyarlanarak verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Verilerin kaydedilmesi elle yazım (ses kaydını kabul etmeyenler için) ve bilgi kaybının önlenmesi amacıyla kayıt cihazı ile yapılmıştır. Ses kayıtları yazılı doküman haline getirilmiş ve analiz süreci Miles ve Huberman'ın da (1994) önerdiği gibi üç aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada, veriler incelenmiş ve araştırma problemi ile olan kavramlar ortaya çıkarılmıştır. İkinci aşamada, ortaya çıkan kavramların belirgin hale getirilmesi açısından önemli olan verinin görsel hale getirilmesi boyutunda çizelgeler oluşturulmuş ve ilişkiler belirlenmiştir. Üçüncü aşama ise, ilk iki aşamanın yorumlanması sürecidir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Uygulama Öğretmenlerinin Rehberlik Yapabilme Becerileri

Bilindiği gibi, okullarda görev yapan öğretmenlerin asıl görevi eğitim ve öğretindir. Bu görevlere ilave olarak verilen her bir görev ve sorumluluk mevcut iş yüküne ilave yükler getirmektedir. Okullarda yapılan gözlemlerde ve görüşmelerin ilk aşamalarında uygulamaya giden öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak sorumluluğu yüklenen uygulama öğretmenlerinin tamamı öğretmen adaylarının sınıflarında bulunmaları konusunda herhangi bir şikayette bulunmamış, aksine geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesinde katkıları olduğunu düşünerek mutluluk duyduklarını belirtmişlerdir. Bu olumlu tabloya bakarak uygulama sürecinin verimli olduğu kanısına varılabildi. Ancak başlangıçta ortaya çıkan bu olumlu durum derinlemesine incelendiğinde, gerçekte bir takım sorunların olduğu saptandı. Daha öncede belirtildiği gibi öğretmen adayları en fazla *ders planı, sınıf yönetimi, öğretim metotları ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve not verme konularında* mesleki desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen sonuçlara göre, rehberlik yapabilme boyutu ele alındığında, öğretmen adaylarının beklentileri ile uygulama öğretmenlerinin yaptıkları arasında farklılıklara rastlanmış ve uygulama öğretmenlerinin istenilen boyutta verimli rehberlik yapabilme konusunda yetersizlikleri olduğu sonucuna varılmıştır. Bunu Çizelge 1 kısaca özetlemektedir.

Çizelge 1. Mesleki Gelişim İhtiyacının Karşılانmasındaki Mevcut Durum

Mesleki Gelişim İhtiyacı Duyulan Alanlar	Öğretmen Adayının Beklentisi	Öğretmen Adayına Göre Uygulama Öğretmenin Gerçekleştirdiği
Ders Planı	Bir dersin verimli olmasında plan yapmanın önemi ve öğretim planının öğretimi nasıl etkilediği konusunda yardımcı olunması.	Önceki yıllarda hazırlanan ders planlarının aynen kullanılması sonucu öğrencinin planlama sürecini izleyememesi.
	Ders planının gerekliliği ve öğretime nasıl yardımcı olduğu.	Genel kanı olarak ders planının göstermelik olduğu inancı.
	Öğretim hedefi ve öğrenci davranışlarının dersin planlanmasında neye göre belirlendiği konusunda bilgi verilmesi.	Ders planında yer alan unsurlarla öğretim sırasındaki uygulamaların farklı olması.
	Öğretim modelinin ders planına nasıl yerleştirildiği hakkında açıklamaların yapılması.	Ders planında farklı öğretim modelleri belirtile bile öğretim sırasında tek bir modele bağlı kalmak.
Sınıf Yönetimi	Sınıf içi disiplin sağlama stratejileri hakkında görüşlerin paylaşılması.	Geçmiş deneyimlere dayanan, alışlagelmiş stratejilerin kullanımı.
	Dönüt, ceza ve pekiştirici vermede izlenen yollar hakkında bilgi verilmesi.	Olumsuz pekiştirici ve ceza ayırımının net olmaması. Pekiştirici vermedeki tekdüzellik. Dönüt vermede yetersizlik ve isteksizlik.
	Oturma düzeni ve sınıf içi atmosferi etkileyen diğer dinamiklerin sınıf yönetimini nasıl etkilediğinin tartışılması.	Tek tip oturma düzeni kullanımı. Bazı durumlarda oturma düzeni ile sınıf yönetimi ilişkisinin algılanamaması.
	Öğretim modeli ve sınıf yönetimi ilişkilerinin sergilenmesi.	Bazı dersler dışında genellikle tek tip öğrenme modelinin tercih edilmesi.
Öğretim Modelleri ve Materyel seçimi	Öğretim modelinin seçimi ve kullanılmasında dayatılan temel ilkelerin açıklanması.	Genellikle tek tip öğretim modeli tercih edilmesi.
	Tüme varımlı ve tümden gelimli modellerin kullanılma gerekliliğindeki temel dayanakların neler olduğu.	Tüme varımlı modellerin tercihindeki yoğunluk
	Dersin hedeflerine yönelik model seçimi ve uygun olarak kullanılmasına yönelik bilgi verilmesi Ders materyellerinin seçiminde ve hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken noktaların açıklanması	Planda belirtilen modele uymama ya da modelin gereklerini tam olarak yerine getirememek Ders materyellerini daha önceki senelerde kullanılanlar olması neden belirli ders materyellerinin seçildiği ve kullanıldığı konusunda temel bir bilginin verilmemesi
	Öğrenci başarı ve başarısızlığının belirlenmesindeki ölçütlerin nasıl saptandığı konusunda bilgi alışverişi.	Ölçütlerin belirgin olmaması (az, orta ve üst düzey başarının ayırımında belirgin kriterlerin olmaması ya da izlenememesi).
Başarının Değerlendirilmesi ve Not Verme	Not vermede kritik olan ve dikkat edilmesi gereken noktaların neler olduğu hakkında görüş alış verişinde bulunulması.	Sınavla not vermenin esas olması sınıf içi katılım ve öğrenci performansının değerlendirilmesindeki ölçütlerin belirgin olmaması.
	Not verirken bireysel farklılıklara nasıl önem verildiği.	Sınav sonuçlarının esas alındığı.

Çizelge 1’den de anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının üzerinde durdukları konular daha çok sınıf içi öğretim becerileri ile ilgilidir. Ancak, öğretmen adayları bu konuda uygulama öğretmenlerinden yeterli rehberlik alamadıklarını belirtmişlerdir. Daha öncede belirtildiği gibi veri kaynağı olan iki farklı gruptan biri uygulama öğretmenlerinden memnun diğeri ise memnun olmayanlardan oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesi yapılan öğretmen adaylarından başlangıçta verilen rehberlikten memnun olanlar görüşme süreci içinde memnuniyetlerin daha çok kişisel nedenlerden dolayı olduğunu belirtmişlerdir. Bu, adaylara göre iyi iletişim kurabilme, hoşgörülülük ve güler yüzlü olma gibi unsurları içermektedir. Ancak görüşmelerden elde edilen verilerden ortaya çıkan sonuca göre rehberlik hizmetinden memnun olan adayların da sınıf içi öğretim faaliyetleri ile ilgili sıkıntıları bulunmakta ve uygulama öğretmenleri geleneksel rehberlik anlayışına göre hareket etmektedirler. Genel olarak bakıldığında, uygulama öğretmenlerinden memnun olanlarla olmayanlar arasında uygulama öğretmeninden rehberlik talep etme ve öğretmenin bu talebi yerine getirme düzeyinde belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır.

Özdeğerlendirme ve Nitelikli Rehberlik

Çizelge 1’de özetlenen bilgilerden yola çıkarak, öğretmen adaylarının hoşnutsuzluğu dile getirilmiş ve uygulama öğretmenleriyle, bunun nedenlerini araştırmaya yönelik görüşmeler yapılarak, elde edilen veriler doğrultusunda bir takım sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. Uygulama öğretmenlerine yöneltilen sorularla mesleki rehberliğin etkin bir şekilde yapılamamasının nedenleri araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucu etkili rehberlik yapılamamasında ortaya konulan sorunlar önem sırasına göre, bu konuya değinen uygulama öğretmeni sayısı temel alınarak Çizelge 2’de verilmektedir.

Çizelge 2. Uygulama Öğretmenlerin Verimli Rehberlik ile İlgili Özdeğerlendirmeleri

NEDEN	Verimli Rehberlik Yapılamamasına İlişkin Şahtamalar	Uygulama Öğretmeni N= 9
Sayı	Bir sınıfa çok sayıda öğretmen adayının gönderilmesi, sınıfta adayları oturtacak yer bulunamaması	9/9
Zaman	Zamanlama sıkıntısı (Birinci ve ikinci öğretim öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının aynı zamanda uygulamaya gitmeleri)	8/9
İşbirliği Eksikliği	Üniversitede dönem başında yapılan seminerlerde daha çok üniversitenin isteklerine yoğunlaşılması ve okulların isteklerini iletmelerine rağmen çözüm arayışına gidilmemesi	8/9
Öğretimde Aksamalar	Uygulama öğretim elemanlarından yeterli yardım ve desteğin alınamaması	
Yetersiz Bilgilendirme	Sınıf içi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bölünmesi	7/9
Etik	Gözlem için sınıfta bulunan aday öğretmenler nedeniyle öğrencilerin dikkatinin dağılması ve dersin verimli işlenememesi	
	Öğretmen adaylarının uygulama sırasında ne yapacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadan gelmeleri	4/9
	Öğretmen adaylarının etik olmayan (uygulamaya gelmeden gelmiş gibi gösterilme) istekleri	2/9

İlginçtir ki, mesleki gelişime katkı boyutunda özdeğerlendirme yapması beklenen öğretmenlerin önemli bir kısmının vurguladığı noktalar ile (bkz. Çizelge 2) öğretmen adaylarının beklentileri (bkz. Çizelge 1) temelde oldukça farklıdır. Öğretmen adayları sınıf içi öğretimde yetkin olma kaygısından dolayı doğal olarak öğretime yönelik beklentilerini sıralarken, uygulama öğretmenleri ise bu beklentilere neden cevap veremediklerinin nedenlerini ortaya koymuşlardır. Bu nedenlere, öğretmen yetiştirmede bir çok önemli unsuru içerdiği için, önemli olduğu düşünülerek burada yer verilmiştir. Ancak, asıl önemli konu uygulama öğretmenlerinin mesleki rehberlik yapabilmek için sahip olduğu yeterliliklerin değerlendirilmesidir. Bulgulardan hareketle ortaya çıkan nokta, uygulama öğretmenlerinin mesleklerinde yetkin birer öğretmen olduklarını düşünmelerine rağmen rehberlik yapabilme konusunda eksikliklerinin olduğudur. Bu eksikliklerinin üstesinden gelebilmek için herhangi bir çalışma içinde bulunmayışları ise araştırmanın kayda değer başka bir bulgusudur. Bir başka bulgu ise, bir çok uygulama öğretmenin mesleki rehberliği fakülte-okul işbirliği sürecinde kendilerine ve adaylara dağıtılan kitapçıklardaki etkinlikleri tamamlama olarak algılaması ve bu etkinlikleri kısmen yerine getirmesidir. Başka bir deyişle, etkinliğin sonucu yazılı bir ürün ortaya çıkacaksa (örneğin: “öğretmen adayı ile ilgili gözlem ve değerlendirme formlarını içeren bir dosya tutar”) uygulama öğretmeni etkinliği yerine getirmekte, fakat etkinlik *dönüt* ağırlıklı ise sıkıntılar yaşamaktadır (bkz. Çizelge 1).

SONUÇ

Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi amacıyla okullarda yapılan uygulamalarda bir takım sorunlarla karşılaşmak olağandır. Önemli olan bu sorunların derecesi ve üstesinden gelmek için bireylerin ve kurumların gösterdiği çaba ve çözüm yollarıdır. Bu araştırmanın çıkış noktasında bir takım uygulama temelli sorunların olduğu ve bu sorunların çözülmesi gerektiği araştırmacı tarafından bilinmekteydi. Ancak, araştırmanın çıkış noktası bu sorunların olma derecesinin ya da sıklığının saptanması değil, uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının uygulama sürecinden ne anladığı ve ne beklediği noktasıydı. Bulgulardan ortaya çıkan, adayların bilgi ve deneyim talepleri olmasına rağmen uygulama öğretmenlerinin, adayların mesleki gelişime yönelik rehberlik hizmetine yeterince cevap veremediği ya da bu sorumluluğun gereklerini tam olarak bilmediğidir.

Uygulama öğretmenlerinin rehberlik yapabilme becerilerine ne kadar sahip olduğu önemli bir konudur. Daha öncede belirtildiği gibi uygulama öğretmeni oldukça başarılı olabilir. Ancak bu onun öğretmenlik uygulaması sürecinde başarılı bir rehberlik hizmeti verebileceğinin göstergesi değildir. Coulon’ın da (2000) belirttiği gibi belirli bir eğitmeden geçirilerek uygulama öğretmeni olmuş bireylerin aday öğretmenler üzerindeki etkileri olumlu olacaktır. Aksi durumda ise, Talvitie, Peltokallio ve Mannisto’nun (2000) araştırmalarının da ortaya çıkardığı gibi, eğitim almamış

uygulama öğretmenleriyle çalışan adaylar mesleğe karşı olumsuz tutumlar sergileyebilirler.

Geleceğin öğretmenlerinin, mesleki gelişimlerini deneyim kazandıkça (hizmet içinde) öğreneceği ve profesyonel kişinin kendi yolunu kendisinin bulabileceği (Receer, 1995) görüşünü desteklemek bu günün koşullarında anlamsızdır. Önemli olan, aday öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce en iyi şekilde mesleğe hazırlanmalarıdır. Fakültelerde oluşan kavramsal bilginin uygulama okullarında şekillendirilmesi uygulama öğretmenlerin görev tanımlarını iyi şekilde anlamaları ve etkin şekilde yerine getirmeleri ile mümkün olacaktır. Tüm dünyada savunulan bir yaklaşım olması bakımından mesleki rehberliğin geleneksel boyuttan çıkıp çağdaş rehberliğe (collegial supervision) yönelmesi gereklidir.

Çizelge 3 bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak gelenekselleşmiş uygulama öğretmenin rolü ve bu rollerin çağdaş anlamda nasıl değişmesi gerektiğini planlama, ders içi etkinlikler ve dönüt verme açısından özetlemektedir.

Çizelge 3. Uygulama Öğretmeninin Geleneksel ve Çağdaş Rolü

	<i>Uygulama Öğretmeninin Geleneksel Rolü</i>	<i>Uygulama Öğretmeninin Çağdaş Rolü</i>
Dersin Planlanması	Ne öğretileceğini söyler	Ne öğretileceği konusunda planlama sürecine aktif olarak katılır
	Hedefleri ve davranışları belirler	Hedef ve davranışların belirlenmesinde adayla işbirliği içerisinde
	Öğretim ortamını kendi oluşturur ya da daha önce oluşturulmuş ortama uygun öğretim ister	Adayın kendi öğretim ortamını oluşturma isteğine destek olur
Dersin İşlenmesi	Oturup adayı gözler	Ders sürecinde gözlem yapar Sadece öğretme sürecini değil süreci etkileyen tüm faktörleri not alır
	İletişim tek boyutludur	Adayın neyi, neden yaptığını açıklamasına fırsat verir Dinlemeyi bilir
Dönüt	Eleştirir	Eleştiri dilini olumlu ve yapıcı kullanır Alternatifleri sunmada becerilidir
	Gösterir	Mesleki açıdan güçlü olunan yönleri açıklar zayıf noktaları gerekçeleri ile yapıcı olarak adaya sunar, düşünmesini sağlar
	Değerlendirici rolü baskındır	Değerlendirici olmaktan çok meslektaş rolü ağır basar

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi uygulama öğretmenlerinin çağdaş rolü sergileyebilmeleri öncelikle kendilerine olan ihtiyacın boyutunu ve rolün önemini kavramaları ile mümkündür. Öğretmen yetiştirmede, uygulama öğretmenliği kavramının doğru olarak algılanması, aday öğretmenle uygulama öğretmeni arasındaki iletişimin güçlendirilmesi açısından önemlidir. Bu, deneyimlilerin yeni gelenlere öğretmesi olarak algılanmamalıdır. Aksine, deneyimlilerin mesleğe başlayacak olan öğretmen adaylarına öğretmenlik fırsatını yaratması ile ilgilidir. Karşılaşılan sorunlarda adaya çözüm

yollarıyla ilgili *reçete* verilmesi değil, adayın kendi çözümlerini üretebilmesinde önderlik edilmesidir (Kiraz, 2001).

Uygulama öğretmenliğinde niteliğin artırılması için öncelikle kişilerin düşüncelerinin değiştirilmesine ihtiyaç vardır (Tomlinson, 1998). Sonraki aşamalar ise uygulama öğretmenlerinin gelişi güzel seçilmesi yerine bireyler arası iletişim becerilerine sahip, mesleğinde başarılı, deneyim paylaşımcı, dönüt verme becerilerine sahip, öğretmen yetiştirme programının felsefesini algılamış, yeniliklere açık ve aday öğretmenleri meslektaş olarak gören öğretmenlerden seçilmesi ya da uygulama öğretmenlerinin yukarıdaki özelliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesidir.

Sonuç olarak, bu araştırma sadece bir öğretmen yetiştiren kurumda yapılmış olmasına rağmen başka kurumlarda aynı konu ile ilgili çalışmalar benzer sonuçlar verebilir. Bulguların aynı ya da benzer olması durumunda, öğretmenlik uygulanması sürecinde görev alan uygulama öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programının felsefesini paylaşacak şekilde acil olarak eğitilmesine ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

- Coulon, S. C. (2000). The impact of cooperating teachers' task statements on student teachers' pedagogical behaviors. *College Student Journal*, 34 (2), 284-297.
- Didham, C. K. (1992). Rethinking field experiences: Designing a model for the 1990's. Lima, Ohio: The Ohio State University at Lima. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 347140)
- Guyton, E. ve McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experiences. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 514-534.
- Kapuscinski, P. (1997). The collaborative lens: A new look at an old research study. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Ktentz, ve M. Maeers (Eds.), *Recreating relationships collaboration and educational reform*. State University of New York Press.
- Kiraz, E. (2001) Aday öğretmen-rehber öğretmen etkileşimi: Mesleki gelişimde diğer boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 1 (5), 85-92
- Koerner, M. E. (1992). The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43 (1), 46-56.
- Lucas, C. J. (1996). *Teacher education in America: Reform agendas for the twenty-first century*. New York: St. Martin's Press.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patton, Q. P. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Phillips, T. M. ve McMinn, B. S. (2000). Southeastern selection criteria for cooperating teachers. *Education*, 121 (1), 177-185.
- Reecer, M. (1995). Talking substance: Common curriculum and time together bring depth and direction to teacher discussions. *American Educator*. 19 (2), 26-32.

Shantz, D. (1995). Teacher education: Teaching innovation or providing an apprenticeship? *Education*, 115 (3), 339-343.

Talvitie, U. Peltokollia L. ve Mannisto, P. (2000). Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 44 (1), 79-88.

Tomlinson, P. (1998). *Understanding mentoring*. Buckingham: Open University Press.

Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for teacher education improvement *Action in Teacher Education*, 14 (1), 18-25.