



Türkiye’de Öğretmen Adayları Aldıkları Öğretmen Eğitimi Hakkında Ne Düşünüyor? Nitel Bir Araştırma *

Esra Eret Orhan ¹

Öz

Öğretmenler, toplumların ihtiyaç duyduğu eğitimin verilmesinde önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu nedenle yetkin öğretmenler yetiştirebilmek için öğretmenlerin aldıkları öğretmen eğitiminin içeriği ve kalitesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmen eğitimine kabul alan adayların eğitimleri sırasında bir takım becerileri kazanmaları beklenir. Ayrıca öğretmen eğitiminin boyutlarının bu durumu her yönden destekleyecek etkililiğe sahip olması gerekmektedir. Bu nitel araştırma, öğretmen adaylarının bakış açılarına dayalı olarak Türkiye’deki öğretmen eğitimini öğrencilerin programa kabul edilmeleri, öğretmenlik becerilerini ve 21. yüzyıl becerilerini kazanma dereceleri ve aldıkları eğitimin boyutları (fakülte ortamı, program ve dersler, öğretmenlik uygulamaları, öğretim elemanları) açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak bireysel görüşme formu kullanılmıştır. Türkiye genelinden seçilen yedi eğitim fakültesinden 43 dördüncü sınıf öğretmen adayı ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimiyle ilgili bir takım problemler konusunda hem fikir olduklarını ortaya koymuştur. Adaylar, özellikle eğitim fakültelerine sadece sınavla öğrenci alınmasına, farklı koşullar altında öğretmenlik yapabilme ya da özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışabilme gibi önemli bazı becerileri kazanmaya, öğretmenlik deneyimine ve bu deneyimin süresine ilişkin yetersizlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen eğitimine yönelik problemlerin giderilmesi ve öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öneriler çalışma sonunda sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen Eğitimi
Öğretmen Adayları
Öğretmenlik Becerileri
21. Yüzyıl Becerileri
Nitel Araştırma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.05.2015
Kabul Tarihi: 17.01.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 21.02.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.4661

Giriş

Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve özellikler öğrenenlerin öğrenme düzeylerini, motivasyonlarını ve başarılarını etkilediği için bu bilgi, beceri ve özelliklerden alan yazında sıkça söz edilmektedir (Cruickshank, Jenkins ve Metcalf, 2009; Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium [INTASC], 2011; MEB, 2008; NCATE, 2008; Senemoğlu, 2011; TED, 2009). Ayrıca, öğretmenler her çağda öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkileyen en güçlü

* Bu çalışma “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarını Mesleğe Hazırlaması Bakımından Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi, Türkiye, esraeret@gmail.com

etkenlerden biri olarak görülürler (Bandura, 1969; Darling-Hammond ve Youngs, 2002). Bu nedenle toplumların öğretmenlerden beklentileri artmaktadır. Öte yandan, yirmi birinci yüzyılın gerektirdiği bilgi ve beceriler de dikkate alındığında söz konusu beklentiler katlanmaktadır. Bu yüzyılda birçok alanda görülen yenilik ve değişimlerin bir sonucu olarak, teknoloji ve medyanın etkili kullanımı, yaratıcı ve eleştirel düşünme, küresel farkındalık, çevre bilgisi ve bilinci, ekonomik farkındalık gibi bir dizi beceriye sahip olmak bir gereklilik haline gelmiştir. Yirmi birinci yüzyılda öğrencilere farklılaşan düşünme ve çalışma yollarının, çalışma araçlarının ve yaşam becerilerinin öğretilmesi için tüm dünyadan araştırmacılar bir araya gelerek çalışmalar yürütmektedirler (Schleicher, 2012). Bahsi geçen çalışmalarda, yaratıcılık, problem çözme, iletişim ve işbirliği, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili kullanılması, vatandaşlık, kişisel ve sosyal sorumluluk gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Bu becerileri öğrencilere kazandırabilmek için de öğretmenlerin öncelikle bu becerilere sahip olmaları, bu konuda öğrencilere model olabilmeleri ve bu becerileri etkili bir şekilde kazandırmanın yollarını bilmeleri vurgulanmaktadır (Schleicher, 2012). Bu noktada öğretmenliği tercih eden adayların özellikleri ve fakültelerde aldıkları eğitimin kalitesi gibi konular gündeme gelmektedir. Hepimizin bildiği gibi, eğitim fakültelerinde sunulan öğretmen eğitimi tüm boyutları ile adayları mesleki bilgi ve becerilerle donatması ve onların profesyonel gelişimini desteklemesi bakımından önemli bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle, yetkin ve etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi için ihtiyaç duyulan öğretmen adaylarının özellikleri, öğretmen eğitiminin boyutları ve kalitesi Avrupa ve Amerika'daki bazı önemli kurumlar ve araştırmacılar tarafından sürekli incelenmekte ve tartışılmaktadır (Buchberger, Campos, Kallos ve Stephenson, 2000; INTASC, 2011; OECD, 2011; OFSTED, 2012).

Bu bağlamda, Türkiye'de de öğretmenlik ve öğretmen eğitimi sürekli gündemde olan bir konudur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlikle ilgili şu ifadeler kullanılmıştır: "Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." Ayrıca, öğretmen adaylarının genel kültür, öğretmenlik bilgi ve becerileri ve alan bilgisi şeklinde sunulan üç alanda yeterli olmasını sağlamak amacıyla öğretmenlik mesleğinin yükseköğretim yoluyla edinilmesi gerektiği özellikle vurgulanmaktadır (MEB, 2010). Etkili öğretmenlerin ancak çağın ihtiyaçlarına cevap verebilen etkili öğretmen eğitimi programlarıyla yetiştirilebileceği kabul edilmektedir (Senemoğlu, 2011). Bu nedenle, yükseköğretim yoluyla verilen öğretmen eğitiminin etkililiğini artırmak ve eğitim fakültelerini yeniden canlandırmak amacıyla Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından bir takım reform girişimlerinde bulunulmuştur. Öğretmen eğitiminin genel olarak eğitim fakültelerinde yürütülmeye başlandığı 1982 yılından başlayarak, eğitimin içeriği ve programlar zaman zaman değiştirilmiş ya da yeniden düzenlenmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2001; YÖK, 2007). Öncelikle, Yüksek Öğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye'de "her çocuğun nitelikli bir öğretmen tarafından yetiştirilebilmesi" için 1998-1999 yılları arasında öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon çalışmaları yapılmıştır (YÖK, 1999). Bu çalışmaların öğretmen eğitiminin niteliğini artıracığı ve bu niteliği koruyacağı öngörülmüş; öğretmen eğitiminin öğretim elemanı, fiziki koşulları gibi farklı alanlarında uluslararası çalışmalar da incelenerek standartlar geliştirilmiştir (Kavak, 1999). Program bazında en büyük değişimler 1997 ve 2007 yıllarında yapılmıştır. Nitelik ve nicelik yönünden eğitim fakültelerindeki eksiklikleri gidermek amacıyla 1997 yılındaki yeniden yapılanmada orta öğretime öğretmen yetiştiren programların yapısı değiştirilmiş ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon olarak öğretmen olabilme imkanı sağlanmıştır (YÖK, 1998). Ayrıca eğitim fakültelerinin fiziki ve insan kaynağı ihtiyaçlarına yönelik de iyileştirmeler yapılmıştır. 2007 yılındaki reform hareketleri 1997-98 yılında yapılan değişiklikleri güncellemek ve var olan problemleri gidermek amacıyla yöneliktir. Programlarda yer alan ders listeleri, derslerin kredileri ve tanımları güncellenmiştir. Öğretmen adaylarına, farklı ortamlarda öğretmenlik deneyimi yapabilme imkânı sağlanmış ve topluma hizmet dersi programa eklenmiştir (Kavak, 2009; YÖK, 2007). Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri belirlenmiş ve yayınlamıştır (MEB, 2008). Genel alan yeterlikleri, mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi şeklinde altı yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu

yeterliklerin öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde ve öğretmen yetiştirme programlarında kullanılması da planlanmıştır. Ancak sonraki yıllarda öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olabilmesi için program bazında yapılması gerekli olan iyileştirmeler üzerinde pek fazla durulmamıştır. Ayrıca yapılan çalışmalar görev yapmakta olan öğretmenlerin pek çoğunun fakültelerinden bu becerilerden bazılarını edinmeden mezun olduklarını göstermektedir (TED, 2009). Bunun nedenlerinin, öğretmen eğitiminin sadece program ya da öğrenci kalitesi gibi boyutlarında değil de tüm boyutlarında aranmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

İçinde bulunduğumuz günlerde, öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Bununla beraber, Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının formasyon olarak öğretmenlik yapabilmeleri, ikinci öğretimle öğretmen yetiştirilmesi ve eğitim fakültelerinin yalnızca ilköğretim öğretmenlerini yetiştirmesi tartışılan konular arasındadır. Ayrıca Türkiye’de ilköğretime başlama yaşının düşürülmesi, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programların uygulanması, 4+4+4 okul sistemine geçilmesi ve 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ve kesintili hale getirilmesi, ilköğretim programlarının içinde bulunduğumuz günlerde tekrar değiştirilmesi gibi konular da öğretmen eğitiminin yeniden gözden geçirilmesini gerekli hale getirmektedir. Diğer taraftan, reform ve yeniden düzenleme girişimlerine karşın yapılan araştırmalar Türkiye’de öğretmen eğitimiyle ilgili başka problemleri de ortaya koymaktadır. Alan yazında sıkça bahsedilen problemlerden bazıları şu şekilde listelenebilir (Ankara Üniversitesi, 2005; Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Çetin, 2005; Eret ve Ok, 2010; Kavak, 2009; Okçabol vd., 2003; Senemoğlu, 2011; Şimşek ve Yıldırım, 2001; Üstüner, 2004; Yıldırım, 2011a):

- Adayların eğitim fakültelerine yalnızca çoktan seçmeli üniversite sınavıyla alınmaları,
- Öğretmen adaylarının özellikleri ve hazırbulunuşlukları ile ilgili sorunlar,
- Yeterli okul ve öğretmenlik deneyimi sunulmaması,
- Program ve derslerin içerikleri ile ilgili sıkıntılar,
- Fakültelerin uygun olmayan fiziksel ortamları,
- Bazı öğretim elemanlarının yetersizliği,
- MEB’e bağlı okullar ve eğitim fakülteleri arasındaki ilişkinin ve iletişimin eksikliği/yetersizliği,
- Öğretmen yetiştirme programlarında MEB’e bağlı okulların önemli ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi,
- Öğretmen eğitimi ile ilgili uygulamaların ve alınan kararların sık sık değiştirilmesi

Bunların dışında Küçükahmet (2007), öğretmen eğitiminin Türkiye’de eğitimle ilgili problemlere cevap verme konusunda da yetersiz olduğu görüşündedir. Ancak, bu noktada farklı bakış açıları yakalayabilmek için öğretmen eğitimi alanında yapılan bir takım güncel çalışmalardan daha detaylı bahsetmekte fayda vardır. Senemoğlu (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve yeni mezun öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ilköğretim öğretmenlik programlarının öğretmen yetiştirmedeki etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışmada katılımcıların genel olarak öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlik becerilerini kazandırmada yeterli olduğu görüşünü paylaştıkları ortaya konulmuştur. Alan bilgisinin öğretilmesi ve özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerle çalışabilme konularında programlarda daha fazla uygulamaya, vaka/örnek olay çalışmalarına yer verilmesi gerektiği de katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen adayların görüşlerine dayalı olarak yapılan başka çalışmalarda da adayların çoğunlukla programların uygulamaya dayalı olması ve günümüz ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi, öğretim elemanlarının kişilik ve mesleki özellikleriyle adaylara daha fazla model olabilmeleri, eğitim fakültelerinin fiziksel, sosyal ve teknolojik olanaklarını yenilenmesi konularında hem fikir oldukları gözlenmiştir (Kaya, Polat ve Karamüftüoğlu, 2014; Özçakır Sümen ve Çağlayan, 2013). Diğer taraftan, Eğitim Programları ve Öğretim alanından 27 akademisyen ile odak grup görüşmelerine dayalı olarak yapılan daha güncel başka bir çalışmada Doğanay ve diğerleri (2015), öğretmen eğitiminde lisans

programlarının en fazla öğretim elemanlarının niteliği, öğretmenlik programlarına giriş koşulları ve eğitim programı konularında olumsuzluklara sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca pedagojik formasyon sertifika programlarının öğretmen adaylarına gerekli bilgi ve becerileri kazandırma hususunda yeterli olmadığı da katılımcıların çoğunluğu tarafından belirtilmiştir.

Görüldüğü gibi alan yazında öğretmen eğitiminin ele alındığı çalışma ve yayınlar mevcuttur. Ancak hizmet öncesi öğretmen eğitiminin etkililiğini değerlendiren çalışma sayısı yine de sınırlıdır ve öğretmen eğitiminin farklı değişkenlerini de ele alan yeni çalışmalara ihtiyaç vardır (Yıldırım, 2011b; Yücel-Toy, 2015). Ayrıca yapılan çalışmalar ve yayınlar genellikle araştırmacıların görüşleri üzerine kuruludur ya da nicel yöntemlere dayalıdır. Bu çalışmada öğretmen eğitiminin farklı boyutlarının değerlendirilmesi amacıyla öğretmen adayları ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar (2014), Türkiye’de öne çıkan Eğitim ve Bilim dergisini esas alarak yaptıkları içerik analizi sonucunda eğitim alanında çoğunlukla nicel araştırmaların yapıldığını ancak nitel araştırmalara da ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Bu açıdan da yapılan bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Daha önce belirtildiği üzere, farklı zamanlarda öğretmen eğitiminin çeşitli boyutlarını yenilemek amacıyla reform girişimlerinde bulunulmuştur (Şimşek ve Yıldırım, 2001; YÖK, 2007). Bu girişimlerden en güncel olanı 2007 yılında öğretmen eğitiminin içeriği ve yapısıyla ilgili yapılan değişikliklerdir. Bu tarz değişikliklerin öğretmenlerin yetiştirilmesini ne yönde etkilediğine dair Yüksek Öğretim Kurumu ya da Milli Eğitim Bakanlığı gibi karar organlarına bilgi sağlamak bakımından yeni çalışmaların yapılması önemli olabilir. Öğretmen eğitimi programlarındaki boyutların ve süreçlerin etkililiğinin yeni araştırma bulgularıyla saptanması gereklidir (Yıldırım, 2013). Son olarak günümüze kadar yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada öğretmen eğitimi öğretmen adaylarını 21. yüzyıl ihtiyaçlarına hazırlaması bakımından da ele alınmıştır.

Hızla değişen dünyamızda ihtiyaç duyulan insan gücünün eğitilmesi iyi eğitim almış öğretmenlerle mümkün olabileceği için öğretmen eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalar da son derece önemlidir. Bu kapsamda, çalışmanın amacı öğretmen adaylarının bakış açılarına dayalı olarak Türkiye’deki öğretmen eğitimini öğrencilerin programa kabul edilmeleri, öğretmenlik becerilerini ve 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları ve aldıkları eğitimin boyutları (fakülte ortamı, program ve dersler, öğretmenlik deneyimi, öğretim üyeleri) bakımından değerlendirmektir. Çalışmanın amacına uygun olarak, araştırmanın hedef kitlesini, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi alanındaki akademisyenler, araştırmacılar, yöneticiler ve YÖK, MEB gibi diğer karar mekanizmaları oluşturmaktadır. Katılımcıların mümkün olduğunca Türkiye’den farklı bağlamlardan seçilmiş olmaları da düşünüldüğünde, çalışma sonunda yukarıda belirtilen paydaşlara öğretmen eğitimiyle ilgili uygulamalarında, araştırmalarında ya da kararlarında ışık tutabilecek görüşler ve deneyimler aktarılabilir. Son olarak, belirtmek gerekir ki öğretmen adayları öğretmen eğitiminin önemli paydaşları arasında yer alsın da çalışmanın yalnızca onların görüşlerine dayalı olması çalışmanın sınırlılıklarındandır. İleride yapılacak çalışmalarda alanda görev yapan öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ve hatta MEB’ bağlı okullardaki öğrencilerin de görüşlerine yer verilmesi; gerekirse gözlemler yoluyla görüşlerin desteklenmesi önerilebilir.

Araştırma Soruları

Çalışmayı yönlendiren araştırma soruları aşağıda sunulmuştur:

- 1) Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine öğrenci seçimi hakkında görüşleri nelerdir?
- 2) Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının aldıkları eğitim boyunca öğretmenlik becerilerinin ve 21. yüzyıl becerilerinin kendilerine kazandırılmasına yönelik görüşleri nelerdir?
- 3) Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının aldıkları öğretmen eğitiminin boyutları (fakülte ortamı, program ve dersler, öğretmenlik uygulamaları, öğretim elemanları) hakkında görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenini içeren tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde araştırmacının ihtiyaç duyduğu veriler katılımcılardan toplanır ve araştırmacı katılımcıların görüşlerini almak amacıyla çoğunlukla anket ya da görüşme formu gibi veri toplama araçları kullanır (Creswell, 2012). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi ile ilgili görüşlerini toplamak amacıyla temel veri toplama kaynağı olarak birebir görüşmeler kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’de farklı devlet üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinin ilköğretimle ilgili bölümlerinde öğrenim görmekte olan 43 son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar seçilirken, öncelikle katılımcıların hangi eğitim fakültelerinden ve hangi öğretmenlik bölümlerinden davet edileceğine karar verilmiştir. Araştırmada kapsamı daraltmak için ve öğretmenlik becerilerinin ilköğretim öğretmenlerinde daha fazla vurgulanması nedeniyle yalnızca ilköğretimle ilgili olan öğretmenlik bölümleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu bölümler İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitimi bölümleridir. Eğitim fakülteleri belirlenirken devlet üniversitesi altında yer alması, akademik başarısı ve bulunduğu bölge dikkate alınmıştır. Öncelikle, devlet üniversitelerinde yer alan tüm eğitim fakülteleri ODTÜ Enformatik Enstitüsü tarafından hazırlanan Akademi Başarıya Göre Üniversite Sıralaması kullanılarak listelenmiştir. Daha sonra, yukarıdaki bölümlerin tamamını bünyesinde barındırmayan fakülteler listeden çıkartılmış ve listede yer alan fakülteler başarı puanlarına göre üç yüzdelerlik dilime ayrılmıştır. Her bir yüzdelerlik dilimden fakültelerin buldukları bölgeler, öğrenci kapasiteleri ve araştırmacı için ulaşım durumu da düşünülerek fakülteler seçilmiş ve toplamda yedi ayrı eğitim fakültesi belirlenmiştir. Bu noktadan sonra, bu fakültelerdeki ilgili bölümlerin dördüncü sınıf öğrencileri nitel araştırmanın doğasına uygun olarak araştırmaya veri sağlayabilecek gönüllü olanlar arasından amaçlı olarak seçilmiştir. Aldıkları eğitimin bütünü hakkında daha fazla görüş sağlayabilecekleri düşünüldüğü için çalışmada yalnızca dördüncü sınıfın ikinci döneminde olan öğretmen adayları yer almıştır. Ayrıca bu adaylar çalışmaya davet edilirken cinsiyetleri, gönüllülük durumları ve öğretim elemanlarının görüşleri de dikkate alınmıştır. Sonuç olarak yedi ayrı eğitim fakültesinin ve yedi ayrı bölümünden toplam 43 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Bu öğrencilerle ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Özellikler	Frekans (f)
Cinsiyet	
Kız	24
Erkek	19
Lise Türü	
Genel Lise	12
Anadolu Lisesi	4
Anadolu Öğretmen Lisesi	16
Fen Lisesi	1
Mesleki ve Teknik Lise	2
Süper Lise	8
Öğretmenlik Programı	
Sınıf Öğrt.	7
Sosyal Bilgiler Öğrt.	6
İlköğretim Matematik Öğrt.	6
İngilizce Öğrt.	6
İlköğretim Fen Bilgisi Öğrt.	6
Bilgisayar Öğrt.	7
Türkçe Öğrt.	5
Fakültenin Bulunduğu Şehir	
İzmir	8
Konya	6
Ankara	7
Sakarya	5
Malatya	7
Bursa	4
Bolu	6

Görüşmelere katılan öğretmen adaylarının yaşları 21 ile 28 arasında değişmektedir ve çoğunluğu 22 yaşındadır. Not ortalamaları 2,15 ile 3,58 (4 üzerinden) arasındadır. Adaylara, bölümlerinden memnuniyetlerini öğrenmek amacıyla “yeniden seçme şansınız olsa hangi üniversite ve bölümü tercih ederiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan 15’i yine öğretmenlikle ilgili bir bölümü tercih edeceklerini; 3 tanesi bu konuda emin olmadıklarını; 25’i ise öğretmenlikten farklı bir bölüm seçeceklerini ifade etmişlerdir. Adayların öğretmenlik bölümünü seçmelerindeki en önemli nedenler arasında öğretmenlik mesleğini sevmeleri (n = 17), üniversite sınavında düşük puan almaları (n = 12) ve ailenin/çevrenin etkisi (n = 12) yer almaktadır. Son olarak adayların çoğunluğu (n = 36) mezuniyet sonrası öğretmenlik yapmayı planlamaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan görüşme formu araştırmanın amacına paralel olarak ve alan yazın incelenerek geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu için uzman görüşleri alınmış ve veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Ayrıca pilot çalışma sonrasında alınan geri bildirim kapsamında görüşme formunda yer alan maddeler ve sorular değiştirilmiş ya da çıkarılmıştır. Ya da gerekli durumlarda forma yeni maddeler ve sorular eklenmiştir. Yapılan pilot çalışma aynı zamanda veri toplama sürecinde dikkat edilmesi gereken konular hakkında da aydınlatıcı olmuştur. Örneğin öğrencilerin soruları ne kadar sürede yanıtladıkları ya da görüşme sırasında ne gibi durumların yaşanabileceği önceden belirlenmiştir. Görüşme formunda gerekli değişiklik ve düzeltmeler tamamlandıktan sonra form tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunda şu şekilde sorular yer almaktadır: “Bildiğiniz gibi şu anda Türkiye’de öğretmen adayları üniversite sınavında aldıkları puanlara göre eğitim fakültelerine yerleştirilmektedir. Bu sistemin olumlu ve

olumsuz yanları üzerine düşünceleriniz nelerdir?" Ayrıca görüşme formunun sonunda öğrencilerin kişisel bilgileri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili soruların yer aldığı bir bölüm bulunmaktadır.

Görüşme formunun oluşturulması tamamlandıktan sonra üniversitedeki Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi'nden görüşme formunun etik açıdan uygunluğuna yönelik onay ve tüm fakültelerden uygulama yapabilmeye konusunda izinler alınmıştır. Daha sonra çalışmaya maddi destek sağlamak amacıyla Bilimsel Araştırmalar Koordinatörlüğü'ne başvurulmuş ve çalışma Bilimsel Araştırma Projesi olarak desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Seale'nin (1999) belirttiği gibi araştırma raporunun inandırıcılığı geçerlik ve güvenilirlikle ilgilidir. Geçerlik kısaca araştırmada elde edilen bulguların gerçeği yansıtması olarak tanımlanırken, güvenilirlik araştırma sonuçlarının tutarlılığı ve tekrar edilebilirliğidir (Golafshani, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırma desenine sahip bu çalışmada uzman görüşleri ve pilot çalışmanın yanı sıra geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla şu stratejiler kullanılmıştır: 1) görüşme öncesi öğretmen adaylarını rahatlatmak amacıyla kısaca sohbet edilmiştir, 2) görüşmeler sırasında kişisel yorumlardan ve çıkarımlardan kaçınılmıştır, 3) görüşmecilere cevapları için yeteri kadar süre verilmiştir, 4) görüşmelerin tamamı dikkatli bir şekilde ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir, 5) nitel verilerin tamamı olduğu gibi çözümlenmiştir, 6) çözümlenmeler ve kodlar başka bir araştırmacı tarafından incelenmiştir, 7) araştırma süreci detaylı bir şekilde raporlanmıştır. Ayrıca çözümlenmeler yapıldıktan sonra rastgele seçilen birkaç görüşme aynı anda beş farklı araştırmacıya verilmiş ve kendilerinden çözümlenmeleri kodlamaları istenmiştir. Bu şekilde Kurasaki'nin (2000) belirttiği gibi kodlayıcılar arası tutarlılığa bakılmıştır ve kodlar arasında paralellik olduğu tespit edilmiştir. Son olarak bulgular raporlanırken ilgili temalar altında ortaya çıkan kodları desteklemek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu aşamada, araştırmacının çalışmadaki rolü aynı zamanda "görüşmeci" olarak tanımlanabilir. Bu rol kapsamında araştırmacı, görüşme yapılacak kişilerin ön yargısız bir şekilde seçilebilmesi ve görüşmelerin yine ön yargı ve kişisel yönelimlerden uzak bir şekilde gerçekleşmesi için araştırmanın yapıldığı ortamlarda mümkün olduğunca nesnel ve çok yönlü bir yaklaşım sergilemeye çalışmıştır. Bu süreçte, görüşmelerin yapılması için her bir eğitim fakültesinde bir hafta süre geçirilmiştir. Görüşme için seçilen öğretmen adayları öncelikle çalışma hakkında bilgilendirilmişlerdir. Görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Bu görüşmeler görüşmecilerin izni alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmış; ayrıca görüşmecilere kendilerine yöneltilen sorular dışında eklemek istedikleriyle ilgili zaman verilmiştir. Görüşmeler gürültü ve benzeri etkileşimlerden uzak ders olmayan boş dersliklerde yapılmıştır. Görüşme sonunda görüşme kayıtları doğrudan bilgisayara aktarılmış ve etiketlenmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık iki ay sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) tanımladığı gibi bu yöntemde "elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır" (sf. 224). Bu çalışmada da yapılan görüşmeler öncelikle araştırmacı tarafından bilgisayar programı kullanılarak birebir çözümlenmiş ve bir MS Word dokümanına aktarılmıştır. Daha sonra görüşme formunda yer alan boyutlar ve sorular kullanılarak temalar belirlenmiştir. Bu temaların ve alt başlıkların yer aldığı bir çerçeve belirlenmiştir. Her bir katılımcıya ait görüşme verileri ayrı ayrı ilgili temaların altında yer alacak şekilde kodlanmıştır. Örneğin "öğrenci seçimi" teması altında "üniversite sınavı," "yetenek sınavı" gibi kodlar oluşturulmuştur. Betimsel analizin özelliğine uygun olarak katılımcıların görüşlerini mümkün olduğunca aktarabilmek için bulgular bölümünde doğrudan alıntılar yapılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri aktarılırken ÖA1 (Öğretmen Adayı 1), ÖA2, ÖA3 şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

Bulgular

Bu nitel araştırmada ortaya çıkan bulgular, araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun şekilde oluşturulan temalar altında ele alınmıştır. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi hakkındaki görüşleri öğrenci kabulü/seçimi, becerilerin kazanılması (öğretmenlik becerileri ve 21. Yüzyıl becerileri) ve öğretmen eğitiminin boyutları (fiziksel ortam, program ve dersler, öğretmenlik deneyimi, öğretim üyeleri) olarak adlandırılan ana başlıklar ve alt başlıklar şeklinde ele alınmıştır.

Öğrenci Kabulü/Seçimi

Bilindiği gibi şu anda öğretmen adayları üniversite sınavında aldıkları puanlara göre yaptıkları tercihler doğrultusunda eğitim fakültelerinin öğretmenlik programlarına yerleştirilmektedirler. Ayrıca Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrenciler üniversite sınavında öğretmenlikle ilgili bölümleri ilk beş tercihlerine yazdıklarında ek puan almakta idiler. Çalışmaya katılan dördüncü sınıf öğretmen adaylarından bu sistemin olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öncelikle üniversite sınavı uygulamasının öğretmen adayı seçiminde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (n = 41) olumsuz görüş bildirmişler ve bu sistemin aday seçiminde yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu yetersizliğin en önemli sebepleri arasında sınavın adayların öğretmenliğe ilişkin yönelim, yatkınlık ve tutumlarını ölçmemesi ve bu sınav aracılığıyla öğretmen olmak için bir kişide bulunması beklenen en temel beceri ve özelliklerin belirlenemeyeceği ifade edilmiştir. Adaylardan bir tanesi bu durumu "Üniversite sınavı öğretmenlik becerilerini ve yeterli düzeyini ölçmek için tek başına yeterli değil, çünkü öğretmenlik herkesin harcı değil (ÖA6)" şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ise bu konuda aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

...bizim çözdüğümüz çoktan seçmeli testler bizim sadece teorik boyutta bilgilerimizi ölçmekle kalıyor maalesef. Daha sonrasında bunu üniversiteye geldiğimiz zaman gördük ki şu anda sınıfta konuşma problemi çeken bir arkadaşımız var. Topluluk karşısında kekemelik düzeyinde konuşma bozukluğu olan bir arkadaşımız var. Ve Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyor. (ÖA20)

Buna ek olarak, Anadolu Öğretmen Liselerinden gelen öğretmen adaylarının sınavda ek puan alarak programlara yerleşmeleri konusunda öğretmen adaylarının yine çoğunluğu (n= 31) olumsuz değerlendirmede bulunmuşlardır. Adaylardan 21 tanesi Öğretmen okullarından gelen adayların özelliklerinin öğretmenlik bölümü okumak için uygun olmadığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar bu liselerden mezun olup öğretmenlik okuyan adayları "isteksiz," "öğretmenliğe yönelik olumsuz tutuma sahip" olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmen adayları bu durumu genel olarak şöyle ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler öğretmenliğe yatkınlıklarına bakılmadan yine sınav puanları ile bu okullara girmektedir ve bu liselerin tercih edilme sebepleri Fen liselerinden sonra gelen akademik başarılarıdır (ÖA39). Ayrıca yine bu liseden mezun olmuş bir öğretmen adayı şunları belirtmiştir:

Öğretmen lisesinin eğitim fakültesi için olumlu olduğunu düşünüyorum. Ama şöyle bir durum var benim lisemden mezun olanların çoğu farklı bölümlere gittiler. Bizim ilk tercihimiz kesinlikle öğretmenlik değildi. Ben ve bütün arkadaşlarımın düşüncesi hiç bir şey olamazsak öğretmen olalım. Çalışmazsak nasıl olsa ek puanımız var. Biz o şekilde öğretmenliğe gelen öğrencileriz. Orası çok sakıncalı bana göre. (ÖA4)

Öte yandan, katılımcılardan 30'u üniversite sınavının Türkiye şartlarında öğrencileri elemek, akademik başarılarını ölçmek ve tarafsızlığı sağlamak için kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınavın her öğrenciye eşit koşullarda değerlendirilme imkânı sağladığı da belirtilmiştir. Son olarak 20 öğretmen adayı Anadolu Öğretmen Liselerinin şartları iyileştirilirse eğitim fakültelerine öğretmen adayı hazırlama konusunda etkili bir sistem olabileceğini söylemişlerdir. Öğretmen lisesinde alınan eğitim derslerinin, eğitimin ve öğretmenlerin kalitesinin ve okullarda yapılan gözlemlerin aday yetiştirme konusunda katkıları da ifade edilmiştir.

Becerilerin Kazanılması

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimi kendilerine öğretmenlik yapabilmek için gerekli olan bir takım becerileri kazandırması bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirme, öğretmenlik becerileri ve 21. yüzyıl becerileri şeklinde iki boyut için ayrı ayrı yapılmıştır. Sonuçlar aşağıda raporlanmıştır.

Öğretmenlik Becerilerinin Kazanılması. Nitel veri analiz sonuçları, öğretmen adaylarının genellikle öğrencileri anlama, bireysel ihtiyaçlarını bilme ve onlarla iletişim kurma (n = 30) konusunda yeterli eğitim aldıklarını göstermiştir. Bu konuda adaylardan bir tanesi: "...öğrenci durumlarını çok iyi biliyorum şimdiden. Dört sene boyunca bireysel farklılık bireysel ayrılık beynimize gayet iyi işlendi" şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca 15 öğretmen adayı yeterli derecede alan bilgisine ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olduklarını ve öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili bir şekilde kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Adaylardan bazıları öğretim konusunda istek ve motivasyona sahip olma (n = 12) ve farklı teknolojileri öğretim sırasında kullanabilme (n = 9) konularında da iyi bir eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Teknoloji kullanımı ile ilgili bir öğretmen adayı şunları söylemiştir:

Yani staja gittiğimiz okullarda bazı öğretmenler var. ... projeksiyon cihazını bile açamıyorlar. Ama biz burada hemen hemen her hafta projeksiyon ile sunum yapabiliyoruz. Ya da bugün akıllı tahtayı öğrendik. Kullanıyoruz. Yani ben o öğretmenlere göre bu konularda daha iyi olacağım. (ÖA10)

Öte yandan, adayların neredeyse tamamı (n = 40) aldıkları eğitimi onları farklı koşullar altında ve farklı gruplarla (köy okulları, karma sınıflar, fiziksel açıdan olumsuz koşullar, farklı dillere ve kültürlerle sahip aileler ve öğrenciler) çalışmaya hazırlaması bakımından yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Bir öğretmen adayı konuyla ilgili şunları söylemiştir:

Sanki Türkiye'deki tüm okullar buradaki okullar gibi, hepsinde sanki projeksiyon aleti, işte ulaşımı kolay, hiç kar kış yok, her sınıfta sanki klima var. Her öğrenci anlayışlı... Yani ilkokula gidip de Türkçe bilmeyen öğrenciler var. Bunun da öğretilmesi gerekiyor... Özellikle ailesi tarafından okula gönderilmeyen çocuklar var. Mesela doğuda öğretmenlerin aileden şiddet gördüğü iller var ilçeler var. Onunla ilgili hiçbir şey görmedik biz. Hatta biz genel olarak velilerle iletişimi bile görmedik. Veliye nasıl davranılır nasıl iletişimde bulunulur. Yani okulda teknolojik alet olmazsa ne yapılır. Onunla ilgili hiçbir şey görmedik. Sanki her şey hazır olacak ve ona göre ders anlatacağız. (ÖA9)

Öğretmen adayları ayrıca aldıkları eğitimin kendilerini özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarla ya da kaynaştırma öğrencileriyle (zekâ geriliği, disleksisi, hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler, üstün zekâlılar gibi) çalışabilme (n = 39), sınıf yönetimi (n = 24), velilerle iletişim kurabilme (n = 12) resmi işler, yönetmelikler ve öğretmenin özlük hakları (n = 11), okul idaresiyle iletişim (n = 10) konularında da yeteri kadar hazırlamadığını ifade etmişlerdir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışma konusunda bir öğretmen adayı (ÖA4): "...O konuda bir eksikliğim var. En azından bir gezi falan düzenlenseydi görseydik bir şekilde..." demiştir. Diğer bir öğretmen adayı (ÖA10) ise: "Yani dördüncü sınıfa geldiğimde bir tane kaynaştırma öğrencisi sınıfta yanımda oturuyor ve ben çocuğu yadırgadım. Çünkü ben bilmiyorum kaynaştırma öğrencisi nasıl olur" şeklinde bir örnek vererek bu konuda eğitim anlamında eksikleri olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmen adayları son sınıfta aldıkları Özel Eğitim dersinin kendilerine bu konuda en azından farkındalık ve teorik bilgi sağladığını da eklemişlerdir.

21. Yüzyıl Becerilerinin Kazanılması. Çalışmada yer alan öğretmen adaylarından aldıkları eğitimi alan yazında sık sık belirtilen yirmi birinci yüzyıl becerilerinin kazandırılması konusunda değerlendirmeleri istenmiştir. Adaylara değerlendirmeleri için 14 beceri sunulmuştur. Konuyla ilgili görüşme sonuçları incelendiğinde, 33 öğretmen adayı medya okuryazarlığının yetersiz ölçüde kazandırıldığını ileri sürmüştür. Becerilerle ilgili olarak bir aday şunları söylemiştir:

Bunların burada çoğunu almadık ama düşünme becerilerini çok fazla aldık... Mesela medya okuryazarlığı... Türkçe öğretmenleri ilköğretimde medya okuryazarlığına giriyormuş ama şu anda benim medya okuryazarlığıyla ilgili hiçbir eğitimimim yok. Önüme bunu koysalar okuyarak mı öğreneceğim. (ÖA10)

Medya okuryazarlığı dışında evrensel düşünme becerisi (n = 22), araştırma becerileri (n = 20), genel iletişim becerileri (n = 20), kültürlerarası iletişime açık olma (n = 20), farklı gruplarla çalışabilme becerilerinin (n = 17) kazandırılması da öğretmen adaylarının neredeyse yarısı tarafından yetersiz olarak değerlendirilmiştir. İletişim becerisi ile ilgili olarak bir öğretmen adayı: “İletişim becerileri mesela. Biz hocaların tavrından bizde olanı da kaybediyoruz. Hani kazandırmayı bırakın olan da gidiyor (ÖA26)” şeklinde açıklama yapmıştır. Kültürlerarası iletişime açık olma konusunda ise öğretmen adaylarından birisi şunları söylemiştir:

Kültürler arası iletişime açık olma aslında bizim için çok önemli. Biliyorsunuz doğuda çok farklı kültürler var. Bu konuda eğitim fakültelerinde en azından bizim aldığımız derslerde yeterli bir şey yok. Ama... Türkiye gibi farklı etnik grupların olduğu bir ülkede olmalı. (ÖA16)

Öğretmen Eğitiminin Boyutları

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından aldıkları eğitimin temel boyutları arasında yer alan fakülte ortamını (fiziki ve sosyal), program ve dersleri, öğretmenlik uygulamalarını ve öğretim elemanlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışma sonunda gerekli önerilerde bulunabilmek için adaylara daha çok bu boyutlarla ilgili yaşadıkları sıkıntılar sorulmuştur. Nitel verilerden elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Fakülte Ortamı. Fakülte ortamı öğretmen eğitiminin diğer boyutlarına nazaran adaylar tarafından daha olumlu yönde değerlendirilen bir boyuttur. Öğretmen adaylarından 29’u bu konuda herhangi bir sıkıntı belirtmemiştir. Fakülte ortamı ile ilgili yalnızca 14 öğretmen adayı fiziksel ve sosyal ortamın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu adaylardan 9’u fakültelerinde teknolojik araç gereçler, sınıflar, kütüphane ve kaynaklar bakımından eksiklikler olduğundan bahsetmişlerdir. Fiziksel ortam konusunda öğretmen adaylarından bir tanesi şunları belirtmiştir:

Özellikle Tıp Fakültesi olan üniversitelerde Eğitim fakülteleri üvey evlat bence...Fiziki olarak çok yetersiz. Sınıf bulamıyoruz ders yapmak için, kafelerde oturacak yer bulamıyoruz. Kütüphaneye sabahtan gidip çantanızı koymanız gerekir. İsteddiğiniz yayınları bulamazsınız. (ÖA14)

Farklı bir eğitim fakültesinde öğrenim gören başka bir öğretmen adayı ise fiziksel ortamı bölüm ihtiyaçları ile de ilişkilendirerek şunları söylemiştir: “Biz İngilizce öğretmeni olacağız ama bir listening (dinleme) sınıfımız yok. Laboratuvarımız yok, ses sistemimiz yok (ÖA26).” Son olarak yine farklı bir fakülteden bir başka öğretmen adayı (ÖA41) teknoloji kullanarak öğretim konusunda bir dersleri olduğundan ancak bu derste hiç teknoloji kullanmadıklarından bahsetmiştir.

Sosyal faaliyetlerin ve sosyalleşme imkânlarının eksikliği konusunda toplamda 6 öğretmen adayı açıklama yapmış ve bu durumun öğretmen yetiştirmeyi olumsuz etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Fiziksel ve sosyal ortam dışında öğretmenlik mesleğine yönelik negatif bir ortamın olması (n = 3), herkesin fikrini açıkça ifade edebileceği bir ortamın bulunmaması (n = 3) ve alanında uzmanlaşmış yeterli sayıda öğretim üyesinin bulunmaması (n = 3) da fakülte ortamı ile ilgili olarak yapılan değerlendirmeler arasındadır. Öğretim elemanlarının sayıca yetersizliği hususunda bir öğretmen adayı şu açıklamayı yapmıştır:

Şu an biz kaynaştırma dersi, birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi alıyoruz. Ve o hocadan daha önce rehberlik aldık, ölçme değerlendirme aldık, felsefe aldık bütün derslerimizi o hocalardan aldık. Artık ben bilemiyorum o hoca hangi alanda lisansüstü yaptı, hangi alanda kendini geliştirdi de neye göre bize bu dersleri veriyor. Benim fikrim o ders açılıyor ve başka da hoca yok. O hocaya veriyorlar. (ÖA13)

Sonuç olarak fakülte ortamı ile ilgili adayların bir kısmının herhangi bir olumsuz değerlendirme yapmalarına karşın olumsuz değerlendirmeler arasında daha çok fiziksel ve sosyal ortamın eksiklikleri ve alan hocalarının sayıca eksiklikleri yer almaktadır.

Program ve Dersler. Program ve derslerle ilgili olarak 38 öğretmen adayı bir takım sıkıntılar yaşadıklarını ve bu sıkıntılarının aldıkları eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu boyutta ifade edilen en önemli konular, derslerin çok kuramsal olması ve yeteri kadar pratik içermemesidir (n = 17). Adaylarından bir tanesi (ÖA22) bu konuda derslerde yeteri kadar uygulama yapma imkânları olmadığını söylerken bir diğeri: “Sadece teoriler var fakat uygulama yok (ÖA2)” demiştir. Bunun dışında, karşılaşılan sıkıntılar araştırma becerileri, program geliştirme, konuşma becerileri ve diksiyon, iletişim ve ilk yardım gibi önemli bazı derslerin programda yer almaması (n = 15) da belirtilmiştir. Örneğin ilk yardım ile ilgili olarak bir aday: “...bir çocuk epilepsi hastası olsa ve sınıfta kriz geçirse ne yaparım bilmiyorum yani bir ilk yardım dersimiz olsa (ÖA10)” demiştir.

Programda bazı derslerin çok teorik, çok basit olduğu, içerik olarak birbirine benzediği için tekrar edildiği (n = 9) de ortaya konulmuştur. Ayrıca bazı derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin de geleneksel, öğretmen merkezli ve tekdüze olduğu belirtilmiştir (n = 11). Bununla ilgili bir öğretmen adayı şunları söylemiştir:

Bir de bize şu anda uygulanan yöntemler yapılandırmacı değil. Biz hala eski ezberci yöntemle dersler görüyoruz. Gerçekten biz daha hala pasif durumdayız ve aldığım dersler de hep hocanın kontrolü altında. Hoca anlatır biz dinleriz. (ÖA1)

Yukarıda belirtilen sıkıntılar dışında, bazı öğretmen adayları program ve derslerle ilgili derslerde otantik öğrenme ortamlarının oluşturulmaması (n = 5), gerçek okul ve sınıf ortamlarının derslere yeteri kadar yansıtılmaması (n = 5), derslerde ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkili bir şekilde kullanılmaması (n = 5) şeklinde problemleri dile getirmişlerdir.

Son olarak öğretmen adaylarından bazıları öğretmen eğitimi programıyla ilgili genel olarak bir sıkıntı olmadığını ancak sıkıntının daha çok programda uygulama yetersizliği ve öğretim elemanlarının yetersizliği ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından bir tanesi bu durumu: “Derslerle ilgili sıkıntılar var. Gerçi yine öğretmen yetersizliğiyle ilgili. Bu hocaya bağlı. Eğer öğretmen kaliteli olursa o dersler başarılı olur (ÖA31).” şeklinde ifade ederken bir diğeri derslerin etkililiğinin o dersi veren öğretim elemanına bağlı olarak değerlendirilmesi gerektiğini (ÖA14) belirtmiştir. Bir başka görüşmeci (ÖA20) ise derslerin içeriğinde yeteri kadar uygulama ögesinin bulunmamasını asıl problem olarak değerlendirmiştir.

Öğretmenlik Uygulamaları. Adaylardan öğretmenlik uygulamalarının etkililiği hakkında değerlendirme yapmaları istendiğinde toplam 37 öğretmen adayı bu konuda bazı sıkıntıların varlığından bahsetmiştir. Program konusunda da ortaya çıkan uygulama yetersizliklerine paralel olarak, öğretmenlik uygulamaları ile ilgili en büyük problemler uygulamaların öğretmen, öğrenci ve okul bakımından çeşitlilik sunmaması (n = 21), uygulamaların yalnızca son dönemlerde yer alması (n = 16) ve yeteri kadar uygulama imkânı olmamasıdır (n = 14). Uygulamaların son sınıfa bırakılması konusunu bir aday şöyle ifade etmiştir:

Birinci sınıfta, ikinci sınıfta okuyoruz ama niye okuduğumuzu, ne yapacağımızı, nelerle karşılaşacağımızı, nelere dikkat etmemiz gerektiğini bilmeden yapıyoruz. Dörtte de şimdi okulu bitirme, mezun olma, KPSS, iş bulma falan derken bu defa staj geri planda kalıyor. Yani gitmek istemiyoruz. Aslında ikide üçte merak ediyoruz “acaba staj nasıl bir şey gidince şöyle yapalım böyle yapalım, kesin çok zevklidir” diye ama dörde gelince bütün o istek falan gidiyor. “Buna nasıl zaman ayıracağız buna da gitmeseydik keşke” oluyor. (ÖA23)

Bunların dışında uygulama okullarındaki öğretmenler, yöneticiler ve koşullarla ilgili problemler yaşandığı da adaylar tarafından ifade edilmiştir (n = 16). Bu problemler arasında idarenin ve okul personelinin öğretmen adaylarına karşı olumsuz tutum içinde olması, okulların belli bir sistematik içinde seçilmemesi, öğretmenlerin yetersizliği, adaylara aşırı iş yükü verilmesi, okulların fiziksel olarak olumsuz koşulları gibi durumlar sayılmıştır. Okul seçimi ve öğretmenlere ilişkin bir öğretmen adayının görüşleri şu şekildedir:

Yani ben sadece bir dönem boyunca (uygulamalar sırasında) aynı öğretmeni gördüm. Hepsinde aynı gözlem ve hep aynı şeyleri yapıyor zaten. Ama ben yine şanslıyım. Hoca yine bir şeyler yapıyor. Yani şöyle de var, bir dönem boyunca hiç ders anlatmayan sadece derste “açın kitaplarınızı KPSS’ye çalışın” diyen öğretmenler var ve benim arkadaşlarım öyle öğretmenlere gidiyor. İşte ne yapıyorsunuz stajda diyorum “gözlem yapacağız ama hoca bırakıyor biz de oturup test çözüyoruz” mesela. Şimdi bunun neresi staj neresi gözlem neresi uygulama. Hiçbir şey olmadı. Bir işe yaramadı. O zaman, zaman kaybı oluyor. (ÖA5)

Bir başka fakülteden bir öğretmen adayı da okul seçimi yapılırken adayların daha önce yaptıkları stajların dikkate alınması gerektiğini ve mümkün olduğunda farklı koşulları ve kişileri gözlemleyebilecekleri imkânların sunulması gerektiğini belirtmiştir (ÖA39).

Uygulama okullarındaki bazı öğretmenlerle ilgili bir öğretmen adayı “biz nasıl öğretmen olunacağını değil; nasıl öğretmen olunmayacağını öğreniyoruz (ÖA31)” demiştir. Bir diğeri idarenin ve okul personelinin öğretmen adaylarına karşı olumsuz tutum içinde olması konusunda şu örneği vermiştir:

Okula gittiğimiz zaman müdürle görüştüğümüz zaman diyorlar ki gelmeyin. Okul çok kalabalık gelmeyin diyorlar... yani bu YÖK’le MEB arasındaki bir protokoldür anlaşmadır. Buna ne hakkı var ki. Yani bu uygulama okullarında çok farklı şeylerle karşılaşılıyor zaten. Staja gidiyoruz diye nefret ediyorlar bizden. Yani ders içinde küçük düşüren hocalar var. Sınıfa geliyorsun motivasyondan ziyade gelin arkada oturun dedi doğrudan. Ne bileyim insan bir tanıştırır öğrencilerle, ne bileyim ben ne isem hocalarınız da odur der. Ama? İlkokul çocuğu muamelesi yapıyorlar. (ÖA2)

Bu problemler dışında, adaylar uygulamalarla ilgili yönlendirme yapılmaması, uygulamaların yeteri kadar değerlendirilmemesi ve takip edilmemesi (n = 8) adayların uygulamalar sırasında öğretmenliğe yönelik olumsuz tutum içinde olmaları (n = 6), uygulamalarda kullanılan haftalık ödevlerin güncel ve ihtiyaca yönelik olmaması (n = 4) ve uygulama sınıflarında öğretmen başına düşen çok sayıda öğretmen adayının olması (n = 3) şeklinde bazı problemlerin de mevcut olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretim Elemanları. Öğretmen eğitiminin önemli bir boyutu olan öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri sorulduğunda 32 öğretmen adayı bazı problemlerden bahsetmişlerdir. Diğer öğretmen adayları bu boyutla ilgili herhangi bir problem rapor etmemişlerdir. Problemleri rapor eden öğretmen adayları fakültelerinde çok değerli öğretim elemanları olmasına karşın genel olarak bazı öğretim elemanları ile ilgili yaşadıkları sıkıntıları değerlendirmişlerdir. En çok bahsedilen konulardan bazıları öğretim elemanlarının derslerde kullandıkları yöntem ve tekniklerin yetersizliğidir (n = 25). Bu konu altında en sık ifade edilenler öğretim elemanlarının derslerinde çok fazla PowerPoint sunum kullanmaları, kendileri ders anlatmak yerine dersi sürekli öğrencilere anlattırmaları, derslerde tartışmalara olanak sağlamamaları, teknolojik materyalleri yeteri kadar kullanmamaları ve yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımların tercih edilmemesidir. Bir öğretmen adayı (ÖA12) fakültedeki çok az öğretim elemanının derslerde geleneksel yaklaşımlar kullanmak dışında öğrencilere bilgiyi keşfettirdiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili bir diğer öğretmen adayı aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

Bize diyorlar ki şöyle eğitim yap, yapılandırmacı eğitim yap. Ama kendi yaptıkları eğitim yapılandırmacı değil bize sunuş yoluyla eğitim veriyorlar. Bizim hocamızın bize "arkadaşlar derste sabit ses tonuyla konuşmayın ses tonunuz durmadan değişsin" derken ki ses tonu bile her zaman sabittir. (ÖA31)

Bu başlık altında ifade edilen diğer durumlar bazı öğretim elemanlarının öğretmenliğe ve öğretmen adaylarına karşı olumsuz bir tutum içinde olmaları (n = 10), öğretmen adaylarını öğretmenlik konusunda yeteri kadar yönlendirmemeleri ve takip etmemeleri (n = 9) ve öğretim elemanlarının alanlarında yetersiz olmaları (n = 9), ileri yaşlarda ve isteksiz olmaları (n = 8), farklı görüşlere karşı durmaları (n = 6), sistemli ve objektif bir ölçme değerlendirme yöntemi kullanmamaları (n = 6), kişisel gelişime açık olmamaları (n = 6), okullarda öğretmenlik deneyimlerinin olmaması (n = 5), akademik çalışmalarını ve deneyimlerini derslerde paylaşmamalarıdır (n = 5). Öğretim elemanlarının kullandığı ölçme değerlendirme yöntemine yönelik bir görüşmeci şu örneği vermiştir:

En son vize döneminde bir öğretmenin sorduğu soru aynen şu, anlam bilgisi dersinde: "soyut ve somut kavramını 45 dakika içinde nasıl anlatırsınız, açıklayınız." Tamam, açıklayım da öğrenci grubum ne bilmiyoruz soruda bu belli değil. Çocukların öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi hakkında bilgi yok. Yani çocuk hiçbir şey bilmiyorsa farklı teknik, biraz biliyorsa farklı teknik, çok biliyorsa zaten onu pekiştirici etkinlikler. Her şeyin farkındayız. (ÖA20)

Ayrıca bir öğretmen adayı (ÖA15) bazı öğretim elemanlarının derste nasıl öğretmen olunması gerektiğini anlattığı halde bunu kendilerinin uygulamadığını söyleyerek yaşadıkları çelişkiyi anlatmıştır.

Son olarak dört öğretmen adayı bazı öğretim elemanlarının oldukça etkili ders işlerken bazılarının derslerinden verim alamadıklarını dersin etkililiğinin ve yararının öğretim elemanına göre değiştiğinden bahsetmişlerdir. Konuyla ilgili bir görüşmeci bazı öğretim elemanlarının derslerine katılmak istemediğini ifade etmiştir ve şöyle devam etmiştir: "Bazı hocalarım var hayranım gerçekten. Yani o derse gitmek istiyorum ve sürekli onunla konuşmak istiyorum (ÖA43)."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak Türkiye'deki öğretmen eğitimi değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde öğretmenlik programlarına öğrenci alımı konusunda öğretmen adaylarının bir takım olumsuz görüşlere sahip oldukları; adayların eğitim fakültelerinde aldıkları eğitim süresince öğretmenlikle ilgili bazı bilgi ve becerileri ve yirmi birinci yüzyıl becerilerini yeterli ölçüde kazanamadıkları; öğretmen eğitiminin boyutlarıyla ilgili problemler olduğu görülmüştür. Elde edilen önemli bulgular daha detaylı olarak bu bölümde tartışılmış ve hem araştırmaya hem de uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Öncelikle, öğretmen eğitimine öğrenci alımı konusuna yönelik öğretmen adaylarının görüşleri çoğunlukla üniversite sınavının tek başına yeterli olmadığı yönündedir. Bilindiği gibi Türkiye’de eğitim fakültelerine adaylar ülke çapında düzenlenen üniversite sınavından aldıkları puanlarına bağlı olarak yaptıkları tercihlere göre alınmaktadır (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003). Öğretmen adayları hâlihazırda uygulanan bu yöntemi eleştirmişler ve böyle bir sınavın öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını ölçtüğünü ancak onların öğretmen adayı olabilmek için ihtiyaç duyulan yatkınlığa, psikolojiye ve tutuma sahip olup olmadıklarını ölçmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca şu ada her ne kadar bu liseler Milli Eğitim Bakanlığı’nın aldığı karar doğrultusunda diğer lise türlerine dönüştürülmüş olsa da, katılımcılar tarafından öğretmen liselerinden gelen adayların genel olarak öğretmenliğe daha yatkın olmadıkları belirtilmiştir. Alan yazında da bahsedildiği gibi öğrenci özellikleri öğretmen eğitimi programlarının ve alanda yapılacak reformların başarıya ulaşabilmesi için kayda değer bir önem taşımaktadır (Applegate, 1987; Bilir, 2011; Ok ve Önkol, 2007, Uygun, 2010). Uygun (2010) tarafından da belirtildiği üzere öğretmenlerin daha nitelikli olarak yetiştirilmesinde öğretmen eğitimi sağlayan kurumlara öğrenci seçimi son derece önemlidir. Bu nedenle orta öğretimden sonra öğretmenlik programlarına öğrenci kabulü eğitimin kalitesi açısından değerlendirilmelidir. Öte yandan, bu çalışmanın bulguları daha önce yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Diğer araştırmalar ve araştırmacılar da şu anda uygulanan öğrenci seçimini bazı yönlerden yetersiz olarak değerlendirmektedir (Binbaşıoğlu, 1995; Doğanay vd., 2015; Ok, 1992; Okçabol, 2004; Okçabol vd., 2003; Senemoğlu, 2003; Şendağ ve Gedik, 2015). Örneğin, Doğanay ve diğerlerinin (2015) yaptıkları çalışmada alanda görev yapan akademisyenler, öğretmen eğitimi programlarına merkezi sınavla öğrenci alınmasını bir taraftan öğretmen eğitiminin güçlü yönü olarak belirtirken diğer taraftan uygun adayların bu sınavla seçilememesi ve geçerlik güvenirlikle ilgili sorunların olması konularında zayıflıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, son günlerde üniversite sınavının genel anlamda programlara uygun öğrencilerin alımı konusunda başarısı ve sınavın formatının değiştirilmesi tartışılan konular arasındadır. Var olan çalışmalar ve bu çalışmanın bulguları göz önünde bulundurulursa, öğrencilerin öğretmen eğitimine alınırken akademik başarılarının ölçülmesinin yanı sıra yetenek ya da ilgi sınavına da tabi tutulmaları gerektiği araştırmacı tarafından önerilebilir. Öğrenim hayatları boyunca öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin sürekli olarak izlenmesi, öğretmen görüşlerinin yazılı olarak tutulması ve öğretmenlik yapmaya yatkın olabilecek öğrencilerin daha erken dönemlerde öğretmenliğe yönlendirilmesi önemlidir. Bu noktada alan yazında farklı görüşler ortaya atılmaktadır. Her ne kadar 2014 yılı itibarıyla Anadolu Öğretmen Liseleri başka lise türlerine dönüştürülmüş olsa da Uygun (2010) eğitim fakültelerinin esas kaynağının öğretmen liseleri olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak öğretmen adaylarının bu çalışmada ortaya çıkan öğretmen liseleriyle ilgili görüşleri de dikkate alındığında bu tür liseler yeniden canlandırılmadan önce iyi düşünülmeli ve gerekli planlamalar yapılmalıdır. Öğrenci seçimiyle ilgili uygun yöntemlerin belirlenmesi konusunda ayrıca detaylı çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu tarz çalışmalarda, özellikle yapılacak bir ek sınavın içeriğinin, formatının ne olacağı ve ne tür becerilerin ya da özelliklerin ölçüleceği çok iyi saptanmalı; öğretmen liselerinin gerekli olup olmadığı ve gerekliyse işlevinin tam olarak ne olacağı hakkında paydaşlardan görüşler alınmalıdır.

Programlara öğrenci seçiminin yanı sıra önemli olan bir diğer konu da öğretmen eğitiminin adayları eğitim aldıkları süre boyunca gerekli bilgi ve becerilerle donatabilmesidir. Çalışmada öğretmen eğitiminin bir takım becerileri öğretmen adaylarına kazandırması konusunda öğretmen adayları tarafından yeterli olarak değerlendirilmediği bulunmuştur. Öğretmen adayları, bazı becerileri kazanma konusunda kendilerini yeterli hissetseler de bazı becerilerin eğitimleri sırasında yeteri kadar kazandırılmadığını ve öğretmen eğitiminin boyutlarının problemlere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu becerileri ve problemleri tartışmadan evvel alan yazında bu çalışmaya benzer bir takım çalışmaların nasıl sonuçlandığına bakmakta fayda vardır. Bu çalışmalardan birisi Senemoğlu (2011) tarafından yapılmıştır. Senemoğlu çalışmasında sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan son sınıf öğrencilerinin öğretmenliğe ne derece hazır olduklarını araştırmıştır. Bu çalışma ile karşılaştırıldığında sonuçlar arasında bir takım benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Öncelikle Senemoğlu’nun çalışmasında öğretmen adayları öğretmen becerilerini büyük ölçüde kazandıklarını ifade ederlerken, öğretim

elemanları öğretmen adaylarının velilerle, meslektaşlarla ve toplumla iletişim kurabilme konularında yeterli düzeyde yetişmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adayları çalışmanın açık uçlu kısmında öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olduğuyla ilgili problemleri ifade etmişlerdir. Öte yandan, Mehmetlioğlu (2010) da, Matematik öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini kazanma konusunda kendilerini yeteri kadar hazır hissetmediklerini fakat bazı becerileri diğerlerine göre daha iyi kazandıklarını sonucuna ulaşmıştır. Türk Eğitim Derneği ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen genel öğretmenlik yeterliklerine hali hazırda çalışan öğretmenlerin ne derece sahip olduklarını belirlemek için bir çalışma yapmıştır (TED, 2009). Örneklem grubu farklı da olsa sonuçlar bu çalışma ile benzerlik göstermektedir, çünkü çalışmada öğretmenlerin de velilerle iletişim gibi bir takım genel öğretmenlik yeterliklerine yeteri kadar sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Tüm bu sonuçlar birlikte ele alındığında Türkiye’de öğretmen eğitiminin öğretmenleri yetiştirme ve onlara gerekli öğretmenlik bilgi ve becerilerini kazandırma konusunda ele alınması gereken boyutları olduğu söylenebilir.

Bulgular daha ayrıntılı incelendiğinde, adaylar her ne kadar öğrencileri anlama ve onlarla iletişim kurabilme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını ifade etmiş olsalar da özellikle köy okulu, karma sınıflar gibi farklı koşullar altında ve farklı fiziksel koşullarda çalışma konusunda daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Türkiye gibi bölgeden bölgeye ya da okuldan okula ekonomik, sosyal, kültürel ve fiziksel anlamda farklılıkların belirgin olduğu bir ülkede öğretmen adaylarının özellikle mesleğin ilk yıllarında farklı koşullarda ve farklı gruplara öğretmenlik yapmaları kaçınılmazdır. Programda yer alan Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi ya da okul deneyimi gibi derslerin içeriğinde adayların farklı koşullar hakkında mümkün olduğunca bilgilendirilmelidirler. Ayrıca öğretmenlerle iletişime geçilmesi, değişik koşullara ve öğrenci gruplarına sahip YİBOlar ya da köy okulları gibi okulların ziyaret edilmesi, buralarda çalışan öğretmenlerin eğitim fakültelerine davet edilmeleri gibi aktivitelerle adaylar öğretmenliğe hazırlanmalıdır. Senemoğlu (2011) çalışmasında öğretmenlik uygulamaları ile ilgili benzer sonuçlara ulaşmıştır ve çalışma sonunda şunları belirtmiştir:

Elde edilen bulgular, öğretmen yetiştirmenin kalbi olan okul dayanaklı yaşantı kazanmanın ve okul uygulamalarına daha fazla zaman ayrılmasının gerekli olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca, sadece derslere ayrılan zamanın artırılmasının da öğretmen yetiştirmede yeterli olmadığına, ayrılan bu zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayacak öğretim hizmeti niteliğinin artırılması gerektiğine ilişkin kanıtlar bulunmaktadır.

Okul temelli yaşantılar, öğretmen adaylarına gerçekçi ortamlar sunabilecek ve onları farklı koşullara daha erken bir dönemde henüz mesleğe adım atmadan hazırlayabilecektir. Zira koşullara hazırlıklı olmadığı için atandığı bölgede çalışmak istemeyen ve daha ilk senesinde mesleğinden istifa eden öğretmenlerin sayısı az değildir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerle bu konuda daha detaylı bir çalışma yapılması ve sonuçların eğitim fakültelerinde paylaşılması önerilmektedir.

Öte yandan, adayların bir kısmı sınıf yönetimi konusunda aldıkları eğitimi yeterli bulduklarını ifade ederken diğer bir kısmı bu konuda yeteri kadar bilgi beceriye sahip olmadıklarını söylemişlerdir. Sınıf yönetimi bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli becerilerden biri olduğu için programda yer alan Sınıf Yönetimi dersinin tekrar gözden geçirilmesi ve içeriğinin uygulamaya yönelik aktivitelerle zenginleştirilmesi uygun olacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının velilerle iletişim kurma, veli görüşmeleri yürütme ve velilerle ortak çalışma konularında daha fazla pratiğe ihtiyaçları vardır. Bu konuyla ilgili alan yazında benzer sonuçlara ulaşılmıştır ve velilerle iletişimi geliştirmenin öğretmen eğitimi için önemli olduğu vurgulanmıştır (Dotger, Harris ve Hansel, 2008; Mehdinezhad, 2008; Senemoğlu, 2011). Özellikle staj okullarında bu tarz deneyimlerin öğrencilere sunulması gerekmektedir. Öte yandan, Walker ve Dotger (2012) da ailelerle iletişimin öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alan boyutlardan birisi olduğunu belirtmişler ve yaptıkları çalışmada öğretmen eğitimi sırasında derslerde kullanılan temsili veli-öğretmen görüşmelerinin öğretmen adaylarının velilerle iletişim konusunda farkındalıklarını ve öz yeterliklerini artırdığını gözlemlemişlerdir. Bu noktada, Eğitim fakültelerinde öğrencilere sunulan meslek derslerinin içeriğine –özellikle sınıf yönetimi- velilerle, meslektaşlarla ve

diğer paydaşlarla iletişim ve işbirliği konularında etkinliklerin, vaka çalışmalarının, drama gibi yöntemlerin dâhil edilmesi de uygulamacılara tavsiye edilmelidir.

Bunların dışında öğretmen adaylarının özellikle özel eğitim ve kaynaştırma öğrencileriyle çalışabilme konusunda daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaçları olduğu bu çalışmada ortaya çıkan bir bulgudur. Son dönemlerde öğretmen eğitimi programı içine Özel Eğitim ve Kaynaştırma gibi derslerin konulmasına rağmen (YÖK, 2007), öğretmen adayları bu konuda aldıkları eğitimin yetersiz ve kuramsal kaldığını ifade etmişlerdir. Alan yazındaki çalışmaların da ortaya koyduğu üzere, kaynaştırma konusunda öğretmenin rolü ve dolayısı ile öğretmen adaylarının bu konuda eğitilmeleri önemlidir (Leana-Taşçılar, 2014). Ayrıca Türkiye nüfusunun %12'sinin engelli kişilerden oluştuğunu göz önünde bulunduracak olursak (TÜİK, 2002), öğretmen adaylarına ders programlarında bu konuda sunulan derslerin içeriklerinin yeniden gözden geçirilmesi ve daha etkili yöntem ve tekniklerle iyileştirilmesi gerekmektedir. Bunların dışında, çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenin diğer yasal görevleri ve hakları, okulda disiplinler arası çalışmalar yapma ve sınıfta disiplin sağlayabilme konularında da yeteri kadar hazır olmadıkları tespit edilmiştir. Programda öğretmenin öğretim dışındaki görevlerine ve sorumluluklarına biraz daha vurgu yapmak gerekmektedir.

Çalışmanın bulgularına dayalı olarak 21. yüzyıl becerilerinin derslerin içeriğinde veya ayrı dersler olarak öğrencilere kazandırılması gerektiği de önerilebilir. Çünkü bulgulara bakıldığında özellikle günümüzde sık sık vurgulanan ve okullarda öğrencilere ders şeklinde verilen medya okuryazarlığı gibi becerilerin öğretmen adaylarına yeteri kadar kazandırılmadığı görülmektedir. Medya okuryazarlığıyla beraber evrensel düşünme becerisinin, bilimsel düşünebilmenin ve araştırma becerilerinin de öğretmen eğitimi sırasında geliştirilmesi ve ders içeriklerine yeteri kadar yansıtılması önerilmektedir.

Öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının mesleğe hazırlama sürecinde ne derece yeterli olduğunu araştırabilmek gerekçesiyle çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminin önemli dört boyutunu da değerlendirmeleri istenmiştir. Bu boyutlarla ilgili ortaya çıkan önemli problemler ele alınmıştır. İlk olarak, fakülte ortamıyla ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının özellikle fakülte ortamının sosyal becerilerini geliştirmek üzere yeteri kadar sosyal aktivite içermediğini ifade ettikleri görülmektedir. Özçakır-Sümen ve Çağlayan (2013) da çalışmalarında öğretmen adaylarının hayal ettikleri eğitim ortamını sorgulamışlardır. Çalışma sonunda eğitim fakültesi öğrencilerinin daha fazla sosyal ortama ve etkinliğe ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçlara Eret ve Ok (2010) da ulaşmışlardır. Bilindiği gibi öğretmenlik sosyal bir meslektir ve öğretmenlik becerilerinin çoğunluğu öğretmenlerin sosyal becerilerinin de geliştirilmesini gerektirmektedir. Böyle düşünüldüğünde fakülte ortamları bu anlamda yeniden gözden geçirilmeli ve öğretmen adaylarına sosyal becerilerini geliştirebilecekleri aktiviteler, ortamlar, kulüpler sunulmalıdır. Bunun yanı sıra adayların katılabilecekleri kişisel ya da mesleki gelişim seminerleri, kültür-sanat faaliyetleri gibi bazı sosyal etkinlikleri planlamak ve bunları hayata geçirmek kısa vadede yapılabilecekler arasındadır. Öğretmen adaylarının program ve dersler hakkındaki görüşleri incelendiğinde program ve derslerde çok fazla uygulamaya yer verilmediği ve gerçek eğitim ortamlarının derslere yeteri kadar yansıtılmadığı konularında hem fikir oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarına göre, programda bazı dersler oldukça ağır ya da oldukça basittir ve iletişim, program geliştirme, ilk yardım ya da araştırma gibi bazı dersler gerekli olduğu halde programda yer almamaktadır. Benzer şekilde alan yazında yer alan araştırmalar, öğretmen adaylarının çoğunluğunun pedagoji derslerini öğretmenlik mesleğini iyi bir şekilde icra edebilmek için gerekli ve mühim bulduklarını; ancak derslerin teorik işlenmesi gibi bu derslere ilişkin bazı sorunlar olduğunu göstermektedir (Beşoluk ve Horzum, 2011; Kılıç, 2007). Ancak Beşoluk ve Horzum (2011) öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının, isteklilik durumlarının ve bölümlerini isteyerek seçip seçmemelerinin de derslere ilişkin görüşlerini etkilediğini bulmuştur. Derslerle ilgili iyileştirmeler yapılırken bu husus da göz önünde bulundurulmalı ve bu çalışmanın ve bu konuda var olan diğer çalışmaların aday seçimi ile ilgili öneri de dikkate alınmalıdır.

Bu çalışmada ele alınan diğer bir boyut olan öğretmenlik uygulamaları ile ilgili ise özellikle staj okullarının kalitesi, öğretmenler ve yöneticilere ilişkin bir takım problemler ön plana çıkmaktadır. Uygulamaların programın son senelerinde yer alması, yeteri kadar uygulama imkânı olmaması, uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında yeteri kadar yönlendirme ve gözlem olmaması da ayrıca belirtilen problemler arasındadır. Öğretmen adaylarının görüşleri düşünüldüğünde okul uygulamalarının özellikle derslerle iç içe ilk yıllardan başlayarak ve kesintisiz olarak fakültelere bağlı uygulama okullarında devam etmesi öğretmen eğitiminin kalitesini ve etkililiğini artıracaktır. Böyle bir model de öğretmen adayları hem daha fazla uygulama yapma imkânı bulacaklar hem de her fakülteye bağlı uygulama okulları iyi bir işbirliği sonucu kendini geliştirme imkânı bulacaktır. Uygulamaya dayalı böyle bir modelin hayat bulması ve okul-fakülte ilişkilerinin sürekli hale getirilmesi için her iki tarafın da ihtiyaçlarının ve beklentilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için alanda yapılacak ihtiyaç analizlerine gerek vardır. En etkili öğrenmenin yaparak-yaşayarak gerçekleştirilebileceği ve öğretmen eğitimi bağlamında bunun gerçek ortamlarda öğretmenlik deneyimi ile mümkün olabileceği zaten pek çok eğitimci tarafından kabul görmektedir. Öte yandan deneyimin teori ile desteklenmesi ve öğretim programlarına uygun bir şekilde yerleştirilebilmesi de oldukça önemlidir (Caires ve Almedia, 2005; Darling-Hammond, 2007; Senemoğlu, 2011). Son olarak bazı öğretim elemanlarıyla ilgili olarak özellikle okullarda öğretmenlik deneyimlerinin olmaması, öğretmen adaylarına ve öğretmenliğe karşı olumlu bir tutum sergilememeleri ve derslerde geleneksel ya da sadece öğrenci sunumu ağırlıklı yöntemler kullanmaları gibi problemler ifade edilmiştir. Doğanay ve diğerleri (2015) da akademisyenlerin benzer görüşte olduklarını ve öğretmen eğitimcisi olarak öğretim elemanlarının nitelikleriyle ilgili problemler olduğunu ortaya koymuşlardır. Tüm bu sorunlar öğretmen adaylarının bazı öğretmenlik becerilerinin neden kazanamadıklarının göstergesi olabilir. Ayrıca, Russell'ın (1997) belirttiği gibi öğretmen eğitimcisi olan kişilerin nasıl davrandıkları ve nasıl öğrettikleri öğretmen adaylarının üzerinde ne öğrettiklerinden daha fazla etki yaratmaktadır. Bu nedenle öğretmen eğitiminin öğretim elemanı boyutunun da araştırmacılar, meslek mensupları ve karar organları tarafından yeniden ele alınması gerekmektedir.

Öğretmen eğitimin değerlendirilmesi aynı zamanda öğretmen eğitimi programının değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (Küçükahmet 2007; Williams ve Alawiye, 2001). Akademisyenlerin ve alan uzmanlarının da katılımıyla gerçekleştirilecek program değerlendirme ve program geliştirme çalışmalarıyla programlar daha kapsamlı olarak değerlendirilebilir ve öğretmenlerin mesleki hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriler derslerde daha fazla ön plana çıkarılabilir ya da programlara yeni dersler eklenebilir. Ayrıca programda yer alan her bir dersin öğretmen adaylarının gelişimine katkısı daha ayrıntılı olarak çalışılmalıdır. Bunun yanı sıra, öğretmen eğitiminin her bir boyutu da –fakültelerin ortamı, program ve dersler, öğretmenlik deneyimleri ve öğretim elemanları- ayrı ayrı daha detaylı araştırılmalıdır. Öte yandan, gelecekte öğretmen eğitimiyle ilgili yapılacak herhangi bir yeniden düzenleme girişiminde tüm bu boyutlar akreditasyon boyutu da eklenerek birlikte ele alınmalıdır; çünkü bu boyutlar etkili öğretmen yetiştirme konusunda birlikte bir etkiye sahiptirler. Sonuç olarak, öğretmen adaylarını ulusal ve uluslararası boyutlarda gerekli bilgi ve becerilerle donatabilmek için öğretmen eğitimine sürekliliği olan bir bütün ve tüm toplumu etkileyebilecek bir uygulama olarak bakmakta fayda vardır.

Kaynakça

- Applegate, J. H. (1987). Teacher candidate selection: An overview. *Journal of Teacher Education*, 38(2), 2-6.
- Ankara Üniversitesi. (2005). *Türkiye’de eğitim fakültelerinin durumu üzerine bir inceleme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Beşoluk, Ş. ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-49.
- Bilir, A. (2011). The historical evolution of teacher training and employment policies in Turkey. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 223-246.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi (History of Turkish educational sciences): The series of research and examination*. Ankara: MEB Publication.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. ve Stephenson, J. (Ed.) (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Sweden, Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Caires, C. ve Almedia, L. S. (2005). Teaching practice in initial teacher education: its impact on student teachers’ professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Cruickshank, D. R., Jenkins, D. B. ve Metcalf, K. K. (2009). *The act of teaching*. USA: McGraw-Hill, Inc.
- Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Çetin, S. N. (2005). *A survey about the opinions of student physics teachers, supervisors and mentors on practice teaching course* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (2007). Building a system for powerful teaching and learning. R. Whiehling (Ed.) *Building a 21st Century U.S. Education System* içinde (s. 65-74). Washington, DC. National Commission on Teaching and America’s Future.
- Darling-Hammond, L. ve Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-2.
- Doğanay, A., Akbulut Taş, M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan Türkkın, B., Sarı, M., ... Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 1-21.
- Dotger, B. H., Harris, S. ve Hansel, A. (2008): Emerging authenticity: the crafting of simulated parent-teacher candidate conferences. *Teaching Education*, 19(4), 337-349.
- Eret, E. ve Ok, A. (2010). Prospective English teachers’ views on the physical environment, human resources, and program of their departments. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 533-540.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. (2011). *Model standards for beginning teacher licensing, assessment and development: A resource for state dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(19), 313-324.

- Kavak, Y. (2009). Öğretmen yetiştirme modelleri ve yeniden yapılanma. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'de öğretmen yetiştirme çıkmazı içinde* (s. 27-36). Ankara: Evren yayıncılık.
- Kaya, V. H., Polat, D. ve Karamüftüoğlu, H. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 569-584.
- Kılıç, A. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan derslerin öğrenilme düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 136-145.
- Kurasaki, K. S. (2000). Intercoder reliability for validating conclusions drawn from open-ended interview data. *Field Methods*, 12(3), 179-194.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 203-218.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2014). The contribution of education to the special education qualifications and needs of teacher candidates. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 135-155.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlilikleri kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabi_genel_yeterlikler_parca_2.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2010). Milli eğitim temel kanunu. <http://www.meb.gov.tr> adresinden erişildi.
- Mehdinezhad, V. (2008). *Evaluation of teacher education programs by students and graduates* (Yayınlanmamış doktora tezi). Turku Üniversitesi, Finlandiya.
- Mehmetlioğlu, D. (2010). *Investigating the readiness of preservice mathematics teachers towards teaching profession* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- NCATE. (2008). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education*. Washington, DC: Author.
- OECD. (2011). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers: Pointers for policy development*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/48627229.pdf> adresinden erişildi.
- OFSTED. (2012). *Initial teacher education (ITE) inspection handbook: For use from September 2012*. <http://www.ofsted.gov.uk/resources/initial-teacher-education-inspection-handbook> adresinden erişildi.
- Ok, A. (1992). Öğretmen yetiştirme programlarına aday seçimi. *Eğitim ve Bilim*, 16(83), 59-60.
- Ok, A. ve Önkol, P. (2007). Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının profili. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 13-26.
- Okçabol, R. (2004). *Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Okçabol, R., Akpınar, Y., Caner, A., Erkin, E., Gök, F. ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). *Öğretmen Yetiştirme Araştırması*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Özçakır Sümen, Ö. ve Çağlayan, T. K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 249-272.
- Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach is the message. J. Loughran ve T. Russell (Ed.), *Teaching about teaching: purpose, passion and pedagogy in teacher education içinde* (s. 32-47). London: Falmer Press.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en> adresinden erişildi.

- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunları, öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 154-193.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: Student teacher faculty and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 35-47.
- Şendağ, S. ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretimin dönüşümünün eşliğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi*, 5(1), 72-91.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2001). The reform of pre-service teacher education in Turkey. R. G. Sultana (Ed.), *Challenge and Change in the Euro-Mediterranean Region* içinde (s. 411-430). New York: Peter Lang.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TÜİK. (2002). *Türkiye özürlüler araştırması*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Uygun, S. (2010). Türkiye’de öğretmen adaylarının secimi ile ilgili bazı uygulamalarının tarihsel analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 707-730.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Walker, J.M. ve Dotger, B. H. (2012). Because wisdom can’t be told: Using comparison of simulated parent-teacher conferences to assess teacher candidates’ readiness for family-school partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1) 62-75.
- Williams, H. S. ve Alawiye, O. (2001). Student teachers perceptions of a teacher training program. *College Student Journal*, 35(1), 14-19.
- Yıldırım, A. (2011a). Competing agendas and reform in teacher education. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 1-15.
- Yıldırım, A. (2011b). *Öğretmen eğitimi araştırmaları ve yeniden yapılanma*. Birinci Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Konferansı’nda sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayını.
- YÖK. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayını.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007): Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayını.
- Yücel-Toy, B. (2015). Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 23-60.