

UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM FAKÜLTESİ-UYGULAMA OKULU İŞBİRLİĞİ KURS PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

Yrd. Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

ÖZ

Genel tarama niteliğinde olan bu araştırma, uygulama öğretmenlerinin “Eğitim Fakültesi- Uygulama Okulu İşbirliği Kurs Programı” hakkındaki görüşlerini elde etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, Türkiye'nin tüm bölgelerine ulaşılarak uygulama öğretmenliği görevini üstlenmiş olan 832 Sınıf Öğretmenine, Kurs Programı Anket Formu uygulanmıştır. Analize değer görülen 814 ölçme aracından elde edilen veriler, söz konusu kurs programının, öğretmenlik uygulaması sürecini amacına ulaştırmasına ilişkin “olumlu” ve “kararsız” görüşlerin eşit oranda olduğunu göstermektedir. Kurs programında yer alan “bireylerin görev ve sorumlulukları” isimli öğrenme modülü, uygulama sürecinde en fazla yararlanan konu olmuştur. Yine kurs programının etkili bir uygulama öğretmeni yetiştirme konusundaki “kararsız” görüşlerin oranı daha yüksek iken, uygulama öğretmeni yetiştirme programlarının da “gerekli “ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama öğretmeni olabilmek için bir eğitim gereksiniminde olmayan uygulama öğretmenlerinin gerekçeleri ise öğretmenlik deneyimlerine olan güvenden kaynaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Fakülte- okul işbirliği, okul deneyimi, uygulama öğretmeni, sınıf öğretmeni*

VIEWS OF MENTORS ABOUT THE COOPERATION BETWEEN THE EDUCATION FACULTY AND PRACTICE SCHOOL COURSE PROGRAMME

ABSTRACT

In this research study opinions about the Faculty and School Collaboration mentorship training course were obtained from the mentor teachers. For this reason, 832 primary school classroom teacher mentors from all over Turkey were accessed to administer the course questionnaire. Out of 814 participants' answers to the questionnaire the result was found as “positive” and/or “no idea” equally in terms with whether the course achieved its goal. The module “roles and responsibilities of participants” was stated as the topic that was greatly benefited from. While there were

* Bu çalışma, araştırmacının “Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi Eğitiminde Yer Alan Staj Uygulamalarının Değerlendirilmesi (2008)” isimli MEB- EARGED destekli yayınlanmamış projesinin bir késétini oluşturmaktadır.

more opinions of “no idea” in whether the course programme is effective in training the mentors, it is concluded that such a programme is a necessity for educating efficient mentors. The mentors who viewed the programme as not necessary regarded the issue as negative due to the Professional experience they had.

Keywords: *Faculty and school cooperation, school experience, mentor, elementary school teacher*

GİRİŞ

Toplumda ve global dünyada yaşanan dinamizm, eğitim programlarına yansıtılmak durumundadır. Böylece, çeşitli alanlarda yaşanan dinamizm, eğitim programlarının da dinamik olmasını (Varış, 1996), yani toplumsal ihtiyaçlara göre süreçte revize edilerek geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesinde izlenen yol, eğitim kurumlarının işleyişine etki yapmakta ve sistemin geçerliğini doğrudan etkilemektedir. Bu yol, sürekli bir çaba ve en önemlisi bilimsel bir yaklaşımı gerektirmektedir. Sözü edilen nedenlerden dolayı ülkemizde, öğretmen eğitimi programı 1994- 1998 yılları arasında yeniden yapılandırılmıştır. Bu sürecin sonunda, Milli Eğitim Bakanlığı-Dünya Bankası İşbirliği ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde, eğitim fakülteleri tarafından “yeterliğe dayalı” öğretmen eğitimi modeli geliştirilerek uygulamaya konulmuştur. Bu reform süreci sonunda, öğretmen adaylarının ilk ve ortaöğretim düzeyinde yaptıkları okul dayanaklı yaşantılarının süresi uzatılmış ve okul deneyimi sürecinin içeriği ayrıntılı olarak belirlenmiştir (Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu, 1998). Böylece, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri, mesleğin gerektirdiği teorik alt yapılarını gerçek eğitim ortamlarına aktarabilme becerisi kazanmaları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu duyuşsal davranışlar kazanmaları hedeflenmiştir.

Okul dayanaklı gerçek ortamlar, öğretmen adayı için hem kişisel hem de mesleki bir gelişim sağlayan ortamlardır. Bunun için öncelikle okul içindeki tüm bireylerin, öğretmen adayını olumlu karşılaması için iş birliği içinde olmaları gerekmektedir (Heidkamp ve Shapiro, 1999’den Akt., Brewster ve Railsbac, 2001). İşbirliğinin öneminin son yıllarda ön plana çıkması ve öğretmen eğitiminin önemli bir değişkeni olan okullardaki “uygulama” sürecine olan ilginin artması (Maynard, 2000), hizmet öncesi öğretmen eğitiminin belli bir evresinde rol alan uygulama okulu işgörenlerinin önemini de artırmaktadır. Bu nedenle, öğretmen adayının kişisel ve mesleki gelişim sürecinde kritik bir öneme sahip olan öğretmenlik uygulamaları sürecinde yer alan değişkenleri tesadüfi sonuçlara terk etmemek amacıyla Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kurs Programı geliştirilmiştir. Bu program ile uygulama öğretmenlerine, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları kapsamında üstlenmekle sorumlu oldukları görev ve roller kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ulusal düzeyde gerçekleştirilen kurs programının, amacına ulaşmış olup olmadığı, dolayısı ile etkili bir uygulama öğretmeni yetiştirme konusundaki etkisi bu araştırma ile anlaşılmasına çalışılmıştır. Farklı ulusların uygulama öğretmeni

yetiştirme programlarına bakıldığında, genellikle olumlu sonuçlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Örneğin, sistematik gözlem araçlarının kullanımı konusunda eğitilen uygulama öğretmenlerinin, uygulama derslerinin hedef ve davranışlarının ulaşılabilirliğini artırdığı ve pekiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Coulon, 2000). Yine Iris ve Sandlin'in (2002) etkililik ve geribildirim ağırlıklı olarak geliştirdikleri mentör eğitimi programına katılan 700 mentörün pozitif bir değişim gösterdikleri en fazla değişimin de sınıf yönetimi, disiplin ve profesyonel yaklaşım geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dört ayrı pilot okuldan, MENTOR isimli uygulama öğretmeni eğitim programına katılan uygulama öğretmenlerinin %87'si, uygulanan bu eğitim programının, görevlerini daha nitelikli gerçekleştirmelerinde etkili olduğunu söylemişlerdir. Yine geliştirilmiş olan farklı bir uygulama öğretmeni eğitim programının katılımcılarının başlangıçta liderliğe ilişkin tanımları başı çeken kişi (figurehead) kategorisi altında iken, programın ortalarına doğru katılımcıların yarısı liderliği, "takım oyuncusu" kategorisinde tanımlamışlardır (Whitsett ve Riley, 2003). Görüldüğü üzere geliştirilmiş ve denenmiş olan mentör eğitimi programları, temellendirilmiş olduğu değişkene göre olumlu sonuçlanmıştır.

Bu nedenle öğretmen adayı ile birebir iletişim içerisinde olan uygulama öğretmenlerinin sürece ilişkin görev, rol ve sorumluluklarını aksatmadan yerine getirmesini sağlayacak nitelikte uygulama öğretmeni eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Çünkü öğretmen adayının mesleğe ilişkin iyi bir başlangıç yapmasında, uygulama öğretmenlerinin görev, rol ve sorumluluklarını yerine getirmeleri oldukça önemlidir (Goodlad, 1994). Uygulama yapılan gerçek ortamların, öğretmen adayı için yeni ve alışılmadık kurallara sahip olması ve birçok gerçeklere dayalı olan bilinmezlikler, öğretmen adayını daha önce edindiği teorik bilgi ve becerilerini kullanamayacağı bir durum ile karşılaşmasına neden olabilir (Reiman ve Thies-Sprinhall, 1998). Nitekim uygulama öğretmenin, staj sürecine ilişkin görev, rol ve sorumluluklarını bilmiyor olmaları (Yalın Uçar, 2008a) öğretmen adayına sağlayacak desteğe de engel olmaktadır. 1998 yılından günümüze kadar olan süreçte, uygulanmakta olan fakülte- okul işbirliği kurs programının uygulama öğretmenliğine olan katkısı anlaşılmaya çalışılmalı ve bu program ihtiyaca göre geliştirilmelidir. Nitekim sözü edilen kitapçıkta, yapılacak araştırma ve tartışmalar sonucunda elde edilen geribildirimler çerçevesinde kılavuzu geliştirme çabalarının, bitmeyen bir süreçten ibaret olduğu söylenmiş (YÖK, 1998, s:2) olmasına rağmen bu sürece ilişkin herhangi bir girişimde bulunulmamıştır. Araştırma, aynı zamanda söz konusu sürece katkı sağlamak amacıyla planlanmıştır.

Bu çalışma ile Fakülte- Okul İşbirliği modelinde yer alan uygulama öğretmeni yetiştirme kurs programının, etkili bir uygulama öğretmenliğine olan katkısını anlamaya yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularının, uygulama öğretmenliğine ilişkin mevcut farkındalığı ortaya koyması ve geliştirilmesi muhtemel "uygulama öğretmeni eğitim

programları”na katkı sağlaması umulmaktadır. Araştırmada, aşağıda yer alan sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kurs Programının, öğretmenlik uygulaması sürecini amacına ulaştırması konusunda, uygulama öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?
2. Kurs programı kapsamında yer alan konu başlıklarından hangisi veya hangileri uygulama öğretmenleri tarafından yararlı olarak görülmektedir?
3. Kurs Programının, etkili bir uygulama öğretmeni yetiştirme konusunda uygulama öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?
4. Uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmenliğine ilişkin bir eğitim programına gereksinim duyma konusundaki görüşleri nelerdir?
5. Uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmenliği eğitim programına gereksinim duymama nedenleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, geçmişte ve halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimleyen genel tarama modellerinden tekil tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir (Karasar, 1995). Bu model ile değişkenler belirlenerek ilgilenilen problem betimlenmiştir. Bu konu, uygulama öğretmenlerine, öğretmenlik uygulamaları süreci ile ilgili farkındalık sağlamayı amaçlayan “Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kurs Programı”dır. Sözü edilen programın hedef kitlesi olan uygulama öğretmenlerinin, kurs programına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi ile gerçek durumun betimlenmesine çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları birinci kademesinde görev yapmakta olan ve en az bir kez uygulama öğretmenliği sorumluluğunu üstlenmiş olan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Küme örnekleme sürecinde, kümedeki birimlerin tümü örnekleme kapsamayacağı için, basit yansız örnekleme ile yedi farklı bölgede eğitim fakültesi bulunan iller ve bu illerdeki uygulama okullarının tümü, örneklem listesine dahil edilmiştir. Çünkü büyük ölçekli tarama araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bir örnekleme türü olması ve örnekleme girmesi gereken birimlerin listelenmesinin çok zor ya da imkansız olduğu durumlarda grup örnekleme, uygun bir örnekleme türüdür. Bu gibi durumlarda benzerlik gösteren birimler bir araya getirilmiş ve kümeler oluşturulmuştur (Akt. Balcı, 2001). Araştırmada, amaç örnekleme hatası %95 güven düzeyinde ve %3 olarak belirlenmiştir. Örneklem ortalaması evren parametresinden \pm %3 den fazla olmaması koşulu ile araştırmanın evreni 5000, N sayısının ise, farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri kesinlik düzeyi tablosuna göre 879 olarak belirlenmiştir (Akt. Balcı, 2001). Başlangıçta, anket ve ölçüklerin geriye dönüş sürecinde vereceği olası fireler göz önünde bulundurularak örneklem sayısı 900 olarak belirlenmiş fakat geriye dönen İhtiyaç Analizi Anket Formu sayısı 814 olmuştur. Böylece,

araştırmanın nicel verileri için belirlenmiş olan örneklem büyüklüğü 814 olmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın Örneklem Tablosu

Bölgeler	İller	Uygulama Öğretmenleri	İlköğretim Okulu
Doğu Anadolu Bölgesi	Erzurum	55	8
	Elazığ	72	9
Karadeniz Bölgesi	Zonguldak	48	7
	Bolu	49	7
Marmara Bölgesi	Edirne	53	10
	Sakarya	46	7
	Çanakkale	85	7
Akdeniz Bölgesi	Burdur	28	4
	Adana	95	10
Ege Bölgesi	İzmir	84	10
	Aydın	41	6
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Siirt	42	7
	Adıyaman	26	4
İç Anadolu Bölgesi	Ankara	90	14
GENEL TOPLAM	14	814	110

Tablo 1’de, araştırma anketinin ulaştığı bölgeler, bu bölgelerde yer alan iller ve bu illerde ulaşılan uygulama okulları (Ek 1) ile sözü edilen okullarda görev yapmakta olan uygulama öğretmenlerinin sayılarına yer verilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama aracı, yedi ayrı bölgeden toplam 14 il ve bu illerdeki, öğretmenlik uygulamalarının yapıldığı okullardan 110 İlköğretim okulunda görev yapmakta olan toplam 832 uygulama öğretmenine uygulanmıştır. Örnekleme süreci, sözü edildiği üzere öncelikle ülkenin bölgeleri bazında eğitim fakülteleri olan iller ve bu illerden ise kolay ulaşılabiliyor olanları tercih edilmiştir. Her bölgeden eğitim fakültesi olan iki il tespit edilmiştir. Marmara bölgesinin, diğer bölgelere oranla daha yoğun nüfusa sahip olması nedeni ile bu bölgeden üç il belirlenmiştir. Belirlenen bu illerin, İl Milli Eğitim Müdürlüklerine ulaşılarak araştırmanın yapıldığı dönemde, uygulama okulu olarak belirlenen ilköğretim okullarının listesi elde edilmiştir. Yine bu listeden tesadüfi olarak belirlenen uygulama okullarına, araştırmanın ölçme aracı, MEB-EARGED tarafından ulaştırılmış ve geriye dönüşümü sağlanmıştır. Ölçme aracının ulaştığı uygulama okullarının listesi ek 2’de yer almıştır. Elde edilen anketlerin veri girişi sürecinde 18 cevaplayıcının anketi uygun bulunmadığı için değerlendirme kapsamı dışında bırakılmış ve 814 anketin veri analizi yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Anket formu, YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (1998) kılavuzunda yer alan “Eğitim Fakültesi- Uygulama Okulu İşbirliği Kursu Programı” hakkında, uygulama öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Söz konusu programın içerik ve etkinlikleri, anket sorusu haline dönüştürülmüştür. Anket formunda yer alan maddeler, bir üniversitenin uygulama okulunda görev yapmakta olan uygulama öğretmenleri ile öğretmenlik uygulamalarından sorumlu üç ayrı uygulama öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Kapalı uçlu ve çoktan seçmeli olmak üzere toplam 23 maddeden oluşan taslak anket, 125 sınıf öğretmenine yapılan ön uygulama sonrasındaki istatistiki hesaplamalar sonucunda 11 maddeye inmiştir. Anketin Alpha güvenilirlik katsayısı, 0.89 olarak bulunmuştur. Sözü edilen veri toplama aracı, araştırmacının EARGED projesi kapsamında ülke genelinde gerçekleştirdiği bir araştırmada kullanılmıştır. Bu araçta yer alan 11 sorudan kendi arasında bütünlük gösteren beş adet soru bu çalışma için alt problemlere dönüştürülerek makale formatında yeniden yapılandırılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde sıklık çözümlemesi kullanılarak yüzde oranları elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde sayı (N) ve yüzdelerden (%) yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında, katılımcılarının “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” yanıtlarının yüzdeleri ölçüt alınmıştır. Böylece elde edilen görüşler betimlenmiş ve tablolaştırılarak sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, sınıf öğretmenlerinden, uygulama öğretmenliği görevini üstlenmiş olanların, fakülte-okul işbirliği çerçevesinde yürütülmekte olan kurs programı hakkındaki görüşlerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın bulguları, çalışmanın alt problemleri ve sıralaması dikkate alınarak sunulmuştur.

Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kurs Programının, öğretmenlik uygulaması sürecini amacına ulaştırması konusundaki görüşler

Tablo 2: Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kurs Programının, Öğretmenlik Uygulaması Sürecini Amacına Ulaştırmasına İlişkin Sıklık Çözümlemesi

Kurs Programı Etkili midir?	N	%
Evet	320	39,31
Hayır	174	21,37
Kararsızım	320	39,31
TOPLAM	814	100

Uygulama öğretmenlerinin, Fakülte-Okul İşbirliği çerçevesinde yürütülmekte olan uygulama öğretmeni kurs programında yer alan konuların, öğretmenlik uygulamaları sürecini amacına ulaştırması konusundaki olumlu ve kararsız görüşleri %39 ile eşit oranlarda yer aldığı görülmektedir (Tablo 2). Bu oran 814 uygulama öğretmeninden, 320'nin kurs programı içeriğini kullanarak öğretmenlik uygulaması sürecini amacına ulaştırdıklarını belirtirken, aynı sayıdaki uygulama öğretmenlerinin de bu konuda kararsız oldukları görülmektedir. Kurs programının, süreci amacına ulaştıramadığını söyleyen katılımcı oranının ise %21 olduğu görülmektedir (Tablo,2). Kararsız (%39) ve olumsuz (%21) yanıt veren katılımcıların toplam oranı dikkate alındığında, söz konusu kurs programının “etkili” olduğunu söylemek olası görülmemektedir.

Kurs programı kapsamında, uygulama öğretmenleri tarafından yararlı görülen konular

Tablo 3: Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kurs Programında Yer Alan Konuların Yararına İlişkin Sıklık Çözümlemesi

<i>Kurs Programı İçeriğinde En Fazla Yararlanılan Konular</i>	<i>Yanıt Verenler</i>		<i>Yanıt Vermeyenler</i>		<i>Toplam</i>
	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	
<i>“Eğitim seminerinin amacının açıklanması”</i>	198	23,8	616	74,0	814
<i>“Bireylerin görev ve sorumlulukları”</i>	403	48,4	411	49,4	814
<i>“Fakülte- Okul İşbirliği programının işleyişi ve tanıtımı”</i>	331	39,8	483	58,1	814
<i>“Öğretmen yeterliliklerinin tanıtımı ve grup çalışması”</i>	331	39,8	483	58,1	814
<i>“Öğretmen yeterliliklerinin, öğretmen yeterlilik göstergeleri ile karşılaştırılması”</i>	208	25,0	606	72,8	814
<i>“Öğretmen adayını değerlendirme formunun tanıtılması ve açıklamalarla ilişkilendirilmesi”</i>	231	27,8	583	70,1	814
<i>“Öğretmen yeterliliklerinin değerlendirilmesi üzerine grup çalışması”</i>	273	32,8	541	65,0	814

Fakülte-Okul İşbirliği çerçevesinde yürütülmekte olan eğitim programında, öğretmen adayının yetiştirilme sürecinde en fazla (%48) yararlanılan konunun “bireylerin görev ve sorumlulukları” olduğu görülmektedir (Tablo 3). Uygulama öğretmenleri, okul deneyimi sürecinde kendileri ve süreçte yer alan diğer bireylerin görev ve sorumlulukları hakkında bilgilendirilmenin yararına vurgu yapmışlardır. Tablo 3’te, uygulama öğretmenlerinin %40’ı “Fakülte-Okul İşbirliği Programının İşleyişi ve Tanıtımı” konulu eğitim içeriğinin yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Böylece, okul uygulamaları sürecinde bireylerin üstlenecekleri görev, rol ve sorumluluk bilgisinden sonra, sürecin nasıl işletileceğine ilişkin elde edilen bilgilerin de işlevsel olduğu görülmektedir.

Uygulama öğretmenlerinin %40’ı “öğretmen yeterliliklerinin tanıtımı ve grup çalışması” ile ilgili konuyu, uygulama öğretmeni sorumluluğunu gerçekleştirme sürecinde yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Böylece öğretmen adaylarını hangi yeterliliklere göre yetiştirecekleri ve onlara grup çalışmaları ile nasıl rehberlik yapacakları bilgisini edinmenin yararına yine ikinci sırada vurgu yaptıkları görülmektedir (Tablo 3). Uygulama öğretmenleri “öğretmenlik uygulaması ve semineri dersinin tanıtımı ve işleyişi” isimli konu içeriğini, öğretmenlik deneyimi sürecinde %40 katılımı ile kullandıklarını belirtmişlerdir (Tablo 3). %40 katılım ile aynı oranda yararlı görülen üç ayrı konu içeriğinin birleştiği noktanın, öğretmenlik uygulamaları sürecinin sistematiğini anlamaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu sürecin profesyonel olarak nasıl işletilmesi gerektiğine ilişkin bilgilerin elde edilmesinin uygulama öğretmenleri tarafından yararlı görüldüğü anlaşılmaktadır. Tablo 3’e göre, uygulama öğretmenleri “öğretmen yeterliliklerinin, öğretmen yeterlilik göstergeleri ile karşılaştırılması” isimli konudan %25 oranında yararlandıklarını söylemişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının yine hangi yeterlilik ölçütlerinde yetiştirileceklerine ilişkin uygulama öğretmenlerine bilgi vermesi açısından önemli görüldüğü söylenebilir. Yine Tablo 3’te, Fakülte-Okul İşbirliği çerçevesinde yürütülen uygulama öğretmenliği kurs programında yer alan “öğretmen adayını değerlendirme formunun tanıtılması ve açıklamalarla ilişkilendirilmesi” ile ilgili konuyu %28 oranında yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarını hangi kriterlere göre değerlendirecekleri ve bu değerlendirmenin sonunda ise ne yapacakları hakkında edindikleri bilgileri kullandıkları söylenebilir.

Uygulama öğretmenlerinin %33’ü “öğretmen yeterliliklerinin değerlendirilmesi üzerine grup çalışması” yapılmasının kendilerinde yararlı sonuçlar doğurduğunu belirtmişlerdir. Yine süreçte öğretmen adaylarına kazandırılması gereken yeterlilikler hakkında edinilen bilgilerin yararına işaret edildiği söylenebilir. Katılımcılar, kurs programının amacının açıklanmasını %24 oranında değerli bulmuşlardır. Bu programda “eğitim seminerinin amacının açıklanması” ile ilgili gerçekleşen süreç, diğer konu alanlarına göre en az katılımı ile yararlı görülen bir etkinlik olmuştur. Bu sonuç, Uygulama

Öğretmenlerinin kendileri ile ilgili değil de okul deneyimi sürecindeki değişkenleri nasıl kontrol edecekleri ile ilgili yapılan bilgilendirilmeleri daha yararlı görmüş oldukları sonucunu da doğrulamaktadır.

Kurs Programının, etkili bir uygulama öğretmeni yetiştirip yetiştirmediğine ilişkin görüşler

Tablo 4: Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kurs Programının, Etkili Bir Uygulama Öğretmeni Yetiştirmesine İlişkin Görüşler

Kurs Programı, Etkili Bir Uygulama Öğretmeni Yetiştirmekte midir?	N	%
Evet	295	36,2
Hayır	98	12,07
Kararsızım	421	51,7
TOPLAM	814	100

Uygulama öğretmeni yetiştirme kurs programının içeriğinde yer alan sekiz ayrı konu içeriğinin, etkili bir uygulama öğretmeni yetiştirme sürecinde yeterli olduğunu düşünen uygulama öğretmenlerinin oranı %36'dır (Tablo 4). Yine aynı tablodaki bulgulara göre, yüzdeler tam sayıya yuvarlandığında, program içeriğinin etkili bir uygulama öğretmeni yetiştirme konusunda yeterli olmadığını söyleyenlerin oranı %12 iken, kararsız olanların oranı ise %52 dir. Katılımcıların kararsızlık oranlarının yüksek olması, söz konusu içeriğin “etkili” bir uygulama öğretmeni yetiştirme konusunda yeterli olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir.

Uygulama öğretmenliğine ilişkin bir eğitim programına gereksinim duyulup duyulmadığına ilişkin görüşler

Tablo 5: Uygulama Öğretmeni Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşler

Uygulama Öğretmeni Eğitimi Gerekli midir?	N	%
Evet	488	58,7
Hayır	277	33,3
Kararsızım	49	5,9
TOPLAM	814	100

Araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinin %59'u, “uygulama öğretmeni” olabilmek için bir eğitim alınması gerektiğini belirttikleri görülmektedir (Tablo 5).

Yine Tablo 5'e göre, uygulama öğretmenlerinin %33'ü öğretmenlik uygulamaları süreci ile ilgili bir eğitim gereksinimleri olmadığını belirtirken, yaklaşık %6'sı da bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Böylece uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmenliği süreci konusunda genellikle bir eğitim ihtiyacı içinde oldukları ve bu yöndeki taleplerini dile getirdikleri söylenebilir.

Dördüncü araştırma sorusunun bulguları (Tablo 5), bir eğitim sürecinden sonra uygulama öğretmeni olunabileceğini göstermektedir. Fakat aynı görüşte olmayan katılımcılara, uygulama öğretmeni olabilmek için bir eğitim gereksinimine neden ihtiyaç duymadığını anlamayı sağlayan sorudan elde edilen bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmenliği eğitim programına gereksinin duymama nedenleri

Tablo 6: Uygulama Öğretmeni Eğitiminin Gerekemediğine İlişkin Görüşler

Bir Eğitime Gereksinim Duyulmadığını Gösteren Gereçler	Yanıt Verenler N	Yanıt Verenler %	Yanıt Verme yenler N	Yanıt Vermeyenler %	Toplam
“Öğretmenlik tecrübeme güveniyorum”	190	22,8	624	75,0	814
“Öğretmenlik meslek bilgilerime güveniyorum“	164	19,7	650	78,1	814
“Yetişkin eğitimi konusundaki bilgilerime güveniyorum”	70	8,4	744	89,4	814
“Bu tarz hizmet içi eğitim programlarının yararına inanmıyorum”	70	8,4	744	89,4	814

Uygulama öğretmenliği sorumluluğunu alabilmek için bir eğitim alınması gerektiğini söyleyen uygulama öğretmenlerinin yanı sıra (Tablo 5), bir eğitime ihtiyaç olmadığını söyleyen (%33) uygulama öğretmenlerine, eğitim ihtiyacını hissetmeme nedenleri de sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 6'da özetlenmiştir.

Araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmeni olarak yetiştirilmek için bir eğitim ihtiyacını neden hissetmediklerinin gerekçeleri sıralanmıştır (Tablo 6). Uygulama öğretmenlerinin %23'ü “öğretmenlik tecrübeme güveniyorum” diyerek, uygulama öğretmenlerine yönelik bir eğitimin gerekli olmadığını söylemişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin %20'si “öğretmenlik meslek bilgilerime güveniyorum“, %8'i “yetişkin eğitimi konusundaki bilgilerime güveniyorum” diyerek bir eğitim programına ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Yine “bu tip hizmet içi eğitim programlarının yararına inanmıyorum” diyen uygulama öğretmenlerinin oranı %8'dir. Uygulama öğretmeni sorumluluğunu almak için bir eğitime

ihtiyacım yok diyenler ile kararsız olan katılımcıların oranının yarısına yakın bir oranının eğitim konusundaki isteksizliklerinin (Tablo5) nedenini anlamak amacıyla elde edilen verilere bakıldığında (Tablo 6), genellikle öğretmenlik tecrübesine güvenle ilgili gerekçelerin sıralandığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın sonucu, Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kurs Programının, öğretmenlik uygulaması sürecini “orta” düzeyde amacına ulaştırdığını göstermektedir. Bu sonucun, formal olarak yapılandırılmış bir eğitim sürecinin hedefleri arasında yer alamayacağı bilinen bir gerçektir. Çünkü öğretmen eğitiminin, hizmet öncesi eğitim döneminde önemli görev ve rol üstlenen uygulama öğretmenlerine sağlanan, uygulama öğretmenliği nitelikli kurs programlarının etkili olması sonucunda, etkili uygulama öğretmenlerinin yetiştirilebileceği, etkili uygulama öğretmenlerinin de nitelikli rehberliklerinin sonucunda, nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesine katkı sağlayabilecekleri bilinmektedir. İç içe geçmiş bebek (matruşka) modelinde olduğu gibi (Tomlinson, 1988) nitelikli öğretmen adayları da ilköğretim öğrencilerinin niteliğinin artmasına katkı sağlayacaklardır. Dolayısı ile sistem bütünlüğünün bu yolla sağlanarak, gelişimin sağlanabileceği düşünülmektedir. Ancak, fakülte ve okul işbirliği sağlanamadığı sürece sözü edilen bütünlüğe ulaşılması olası görülmemektedir. Nitekim, ülke genelinde yapılan nitel bir araştırmanın sonucu, uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili sorumluluğun eğitim fakültelerinin görev alanında yer almasına (Fakülte- Okul İşbirliği,1998) rağmen, üç günlük eğitim sürecinin gerçekleştirilmediğini ya da geçirildiğini göstermektedir (Yalın Uçar, 2008a). Dolayısı ile, Eğitim Fakültesi- Uygulama Okulu İşbirliği kurs programının etkisinin bu araştırma sonucunda “orta” düzeyde değerlendirilmiş olmasını açıklayan değişkenler, farklı araştırmalar ile ortaya konulmalıdır. Öğretmen eğitiminin, birbirini tümleyen teorik boyutu kadar önemli olan pratik boyutunun da istendik düzeyde olması isteniyor ise, uygulama öğretmeni yetiştirme programlarının hem teorik hem de uygulama sürecinin planlanması ve gerçekleştirilmesine gereken önem verilmelidir.

Araştırmanın katılımcıları öğretmenlik uygulamaları sürecinde, kurs programından en çok yarar gördükleri konu başlığının, süreçte rol alan bireylerin görev ve sorumluluklarının neler olduğunun bilinmesi ile ilgili olduğunu söylemişlerdir (Tablo,3). Uygulama öğretmenliği rol ve sorumlulukları, öğretmen adayına yapılacak olan rehberliğin can alıcı boyutlarını oluşturmaktadır. Çünkü, rol ve sorumluluk bilinci, süreci koordine eden önemli değişkenlerdir. Dolayısı ile öğretmenlik uygulamalarını amacına ulaştırmayı sağlayacak lokomotif göreve haiz bir önem taşımaktadır. Nitel olarak gerçekleştirilmiş farklı bir araştırma sözü edilen önemi destekler nitelikte olmuştur. Bu araştırma, öğretmenlik uygulamaları sürecinde yer alan okul yöneticileri ve uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulamaları ile ilgili olarak üstlenmeleri gereken görev, rol ve sorumluluklarını bilemedikleri için,

staj sürecinin de amacına ulaşamadığını söylemişlerdir (Yalın Uçar, 2008a). Yine uygulama sürecinde tarafların üzerine düşen sorumluluk karmaşasının yol açtığı sorunları ifade eden nicel araştırma sonuçları (Yıldız, 2002; Kiraz, 2002; Ünver ve Eroğlu, 2002 vd.) da yer almaktadır. Sözü edilen nitel ve nicel araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarından biri olan “öğretmenlik uygulamaları sürecinin sistematüğını anlamaya” (Tablo,3) yönelik bulgular, uygulama öğretmenlerinin aynı zamanda okul uygulamalarındaki lider konumlarını açıklamaya yönelik olmuştur. Çünkü lider olarak etkinliklere güvenilir bir şekilde yön vermek ve bir organizasyonun performansını geliştirmek amacıyla başkalarının otorite ve beklentilerini kabul edebilmeleri (Akt. Whitsett ve Riley, 2003) için, uygulama öğretmenlerinin söz konusu süreç ile ilgili görev, rol ve sorumluluklarının açık bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Fakülte-Okul İşbirliğı modelinde sözü edilen kavramlara duyulan ihtiyaç nispeten giderilmeye çalışılmış olmasına rağmen, bu programın uygulama öğretmenliğine ilişkin hissedilen eğitim ihtiyacını karşılamadığı görülmektedir. Araştırmanın katılımcıları, öğretmen adayına yapılması gereken rehberlik ile ilgili içerikten daha çok, öğretmenlik uygulamaları sürecinin amacını dolayısı ile bütününlü anlamayı sağlayan öğrenme yaşantılarının ihtiyacında oldukları anlaşılmaktadır. Örneğın, süreçteki görev ve rollere yönelik eğitim gereksiniminden sonra ikinci sırada “fakülte-okul programının işleyişı ve öğretmen yeterliklerinin tanınması ile ilgili içerikten daha çok yararlandığı anlaşılmaktadır. Bu nedenlerle, yapılması planlanan uygulama öğretmenliğı eğitimi süreçlerinde, konu yoğunluğundan kaçınılarak, işlevsel olduğı sonucuna ulaşılan konulardan oluşan bir içeriğe yer verilmelidir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlik uygulaması süreci ile ilgili olarak uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmenliğine ilişkin bir eğitim ihtiyacı içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu haklı talebin sonucunda elde edilen profesyonel yaklaşım sonucunda, pratiğe dönük olan bu süreç öğretmen eğitiminin teorik boyutuna verilen değere yaklaşılabileceğı sonucunu doğurmaktadır. Aynı zamanda uygulama öğretmenliğı eğitiminin gerekli olmadığını düşünen uygulama öğretmenleri de bulunmaktadır. Bu öğretmenler, uygulama öğretmenliğı görevini sürdürmede bazı akademik alt boyutlar ile ilgili yeterlilikleri ve özellikle deneyimlerine/tecrübelerine duyulan güven sonucunda sözü edilen kurs programına ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlik deneyimi (tecrübe), uygulama öğretmenliğı sorumluluğı için gerekli fakat yeterli koşulları sağlamaktan uzaktır. Çünkü uygulama öğretmenliğı, tecrübeli öğretmen ile öğretmen adayı arasında gelişen profesyonel bir süreçtir. Bu süreçte bireylerin kişisel, psikolojik, sosyolojik ve eğitimsel becerilerini ortaya koymak durumunda oldukları interaktif ve karmaşık bir ilişki söz konusudur. Bu birebir iletişim aynı zamanda karşılıklı gelişimi sağlayan etkili bir süreçtir. Bu süreci sağlayabilmek için mesleki profesyonellik, birlikte çalışabilme, rollerin tanımlanması ve saygı çerçevesinin sağlanması gerekmektedir (Akt. Brom, 1996). Böylece geliştirilen ilişki

karşılıklı ve tutarlı bir ilişkinin yanı sıra saygının, profesyonelliğin, meslektaşlığın ve başarı rolünün muhtemel sonuçları, öğretmenlik deneyimi sürecinin niteliğini belirlemektedir. Bu nedenlerle, uygulama öğretmenlerini meslekte deneyimledikleri yılların, uygulama öğretmenliği sürecinde tek başına yeterli olduğu düşünülmemelidir. Uygulama öğretmenliği aynı zamanda, rehberlik, profesyonellik, meslektaşlık, arkadaşlık, değerlendiricilik, rol modellik vb. karmaşık rolleri de gerektirdiği için profesyonel olarak geliştirilen bir eğitim programına ihtiyaç olduğu, öğretmenlik uygulamaları ile ilgili günümüze değin yapılan araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Elde edilen verilerin sonucunda, bu kurs programının etkili bir uygulama öğretmeni yetiştirme konusunda katılımcıların kararsız olduğu anlaşılmaktadır. Uygulama öğretmenlerinin, kurs programı ve eğitim süreci ile ilgili kararsızlıklarının nedenini anlamaya yönelik araştırmalar yapılarak etkili uygulama öğretmeni yetiştirme programları geliştirilmelidir. Etkili bir uygulama öğretmeni yetiştirme semineri için, ülke çapında uygulama öğretmenliği (mentörlük) eğitim programının geliştirilmesine yönelik ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Bu programın; güven, karşılıklı ilişki, yeterlilik gibi benzer yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü formal mentörlük programları genel olarak Hildebrand (1998), kurum çalışanları arasında güveni geliştirmek, ortak kültürü korumak, çalışanlar arasında paylaşılan bilgiyi artırmak, geleceğin liderlerini yaratmak, personelin yeteneklerini geliştirmek, işe yeni başlayanlara iş kültürünü benimsetmektir. Formal mentörlük programları, planlamanın içeriğinde yer alan bir dizi açıklayıcı basamağı uygulamaktan daha fazlasını içeren bir yapıya sahip olmalıdır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi sürecinde yer alan uygulama öğretmenlerinin bu sorumluluğa ilişkin gerçek eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi önemlidir. Aynı zamanda, politikacılar, yöneticiler, araştırmacılar ve profesyonel organizasyonlar, okullarda öğretmenlerin profesyonelliğini destekledikleri zaman, eğitimde beklenen gelişmelerin gerçekleşeceği bilinen bir gerçektir.

Etkili okul araştırmalarında iş birliği dahilinde gerçekleştirilen eğitim programları yoluyla uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı öğrenmelerinin birbirleriyle ilişkili olarak geliştiği de yapılan araştırmalar sonucunda anlaşılmaktadır (Kiraz, 2001). Sonuçta, eş yetiştirme (akran-öğretmen adayı) ve mentörlük gibi eğitim programlarının profesyonel kurumlar tarafından hem geliştirilmeye hem de desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Çünkü öğretmen adaylarının kendilerine güvenebilmeleri için, uygulama öğretmenlerinin kendilerine güvenmeleri, bilgili olmaları ve stajyerin öğretme yeteneğini geliştirmede kullanabileceği kendi profesyonel yetenekleri hakkındaki dönütler sağlayan uygulama öğretmeni eğitim programlarına (Kay, 1990'dan Akt., Iris ve Sandlin, 2002) ihtiyaç duyulmaktadır.

İhtiyaç analizleri sonucunda geliştirilen “uygulama öğretmeni eğitim programları” nitelikli bir uygulama öğretmenliği sonucunu doğurabilir. Bu

spesifik eğitim programları, eğitim fakültelerinin sorumluluğunda, öğretmenlik uygulamaları sürecinde deneyim ve teknik donanımına sahip öğretim görevlileri tarafından gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKLAR

BALCI, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık. 3. Baskı.

BROOM, H. (1996). *Building professional partnerships: a mentor program for special education Teachers*. 74.Orlando: FL; April, 1-5.

BREWSTER, C; RAILSBACK, J. (2001). *Supporting beginning teachers: how administrators, teachers and policymakers can help new teachers succeed*. NWREL. Portland: OR: NWREL. Brock, BL and Grady, M.L.

COULON, S. C. (2000). The impact of cooperating teachers' task statements on student teachers' pedagoji behaviors. *College Student Journal*, 34 (2).

CIRIZA, F; PÉREZ, R. (2005). *Making each new teacher our responsibility end of year report*. El Paso, Texas: 19 September.

GOODLAD, J. (1994). *Educational renewal: better teachers, better schools*, San Francisco:Ca, Jos.Bas.

HILDEBRAND, K. (1998). Mentoring programs. *Colorado Business*, 66-67.

JOHNSON, N. (2002). *Community college mentoring program*. Mentor-Mentee Handbook. June, Iowa State University.

KİRAZ, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Araştırmaları*, 1(2).

KİRAZ, E. (2001). Aday öğretmen- rehber öğretmen etkileşimi: mesleki gelişimde diğer boyut. *Eğitim Araştırmaları*, Sayı,5, Ekim.

MAYNARD, T. (2000). *Learning to teach or teaching to manage mentors? experience of school-based teacher training*. Mentoring and Tutoring. 8 (1) 17-30.

REİMAN, A. J & THİES, S. (1998). *Mentoring and supervision for teacher development*. New York: Longman, 171

TOMLINSON, P. (1988). *Understanding Mentoring (Reflective strategies for school-based teacher preparation)*. Open University Press, Cellig Court, 22 Ballmoor Buckingham MK181XW and 325 Chesnut Street, Philadelphia, PA 19106, USA.

ÜNVER, G. ve EROĞLU, G. (2002). Uygulama öğretmenin öğretmen adayına karşı davranışları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(2).

VARIŞ, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık .

WHITSETT, G. & RILEY, J. (2003). *Defining and applying leadership; perceptions of teacher leader candidates*. Educational Research Association, Biloxi, Mississippi.

YALIN UÇAR, M. (2008a). *Önerilen "uygulama öğretmeni eğitim programı"nın uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterliliğe ve tutuma etkisi*, Protokol No.106K075, TÜBİTAK.

YALIN UÇAR, M. (2008b). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitiminde yer alan staj uygulamalarının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Araştırma Projesi, Ankara: EARGED.

YILDIZ, E. (2002). *Okul deneyimi I ve okul deneyimi II derslerinin değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YÖK . (1998). *Fakülte-okul işbirliği kitapçığı*. Ankara: YÖK Yayınları.

EK

ANKARA: 14 İlköğretim Okulu

Kılıç Ali Paşa İlköğretim Okulu, Mohaç İlköğretim Okulu, Demirlibaççe İlköğretim Okulu, Afşin Bey İlköğretim Okulu, Kurtuluş İlköğretim Okulu, Abidinpaşa İlköğretim Okulu, Oğuz Kaan İlköğretim Okulu, Keçiören Atatürk İlköğretim Okulu, Türkîş Blokları İlköğretim Okulu, Keçiören Kuyubaşı İlköğretim Okulu, Noterler Birliğı İlköğretim Okulu, Koru Sitesi İlköğretim Okulu, Avni Akyol İlköğretim Okulu, Beytepe İlköğretim Okulu

ADANA: 7 İlköğretim Okulu

Ziya Paşa İlköğretim Okulu, Yenişehir İlköğretim Okulu, Yavuzlar İlköğretim Okulu, Gazipaşa İlköğretim Okulu, DSİ Baraj İlköğretim Okulu, , Tabipler Odası İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu.

ADIYAMAN: 4 İlköğretim Okulu

Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Altınşehir İlköğretim Okulu, Bir Aralık İlköğretim Okulu, Hürriyet İlköğretim Okulu.

AYDIN: 6 İlköğretim Okulu,

Güzel Hisar İlköğretim Okulu, Ekrem Çiftçi İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Gazipaşa İlköğretim Okulu, 7 Eylül İlköğretim Okulu, Zafer İlköğretim Okulu.

BURDUR: 4 İlköğretim Okulu

M. Akif Ersoy İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Gazi İlköğretim Okulu

SAKARYA- HENDEK: 7 İlköğretim Okulu

Mustafa Asım İlköğretim Okulu, Ziya Gökalp İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Ali Gaffar Okkan İlköğretim Okulu, Atike Hanım İlköğretim Okulu, Dr. Nuri Bayar İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu

ERZURUM: 8 İlköğretim Okulu

Sabancı İlköğretim Okulu, İnönü İlköğretim Okulu, Polis Amca İlköğretim Okulu, Kültür Kurumu İlköğretim Okulu, Tatbikat İlköğretim Okulu, Mehmetçik İlköğretim Okulu, M.Akif Ersoy İlköğretim Okulu, 23 Nisan İlköğretim Okulu

ZONGULDAK: 7 İlköğretim Okulu

Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Kepez İzmirlioğlu İlköğretim Okulu, Erdemir İlköğretim Okulu, Orhan Oğuz İlköğretim Okulu, Kadri Yılmaz İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Gazi İlköğretim Okulu

ELAZIĞ: 9 İlköğretim Okulu

Vali Lütfullah Bilgin İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Elazığ İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Bahçelievler İlköğretim Okulu, Şair Hayri İlköğretim Okulu, İstiklal İlköğretim Okulu, Koç İlköğretim Okulu, Murat İlköğretim Okulu, Vali Tefik Gür İlköğretim Okulu